**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE BAURU**

KELLI CRISTINA DO PRADO CORRÊA

**Competências para a leitura e escrita em escolares iniciantes no
processo de alfabetização**

**BAURU
2015**

KELLI CRISTINA DO PRADO CORRÊA

**Competências para a leitura e escrita em escolares iniciantes no
processo de alfabetização**

Dissertação apresentada a Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências no Programa de Fonoaudiologia.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Rocha de Vasconcellos Hage

Versão corrigida

**BAURU
2015**

C818c Corrêa, Kelli Cristina do Prado
 Competências para a leitura e escrita em
 escolares iniciantes no processo de alfabetização /
 Kelli Cristina do Prado Corrêa. – Bauru, 2015.
 121p.: il ; 30cm.

 Dissertação (Mestrado) – Faculdade de
 Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo

 Orientadora: Profa. Dra. Simone Rocha de
 Vasconcellos Hage

Nota: A versão original desta dissertação encontra-se disponível no Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Odontologia de Bauru – FOB/USP.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopiadores e outros meios eletrônicos.

Assinatura:

Data:

Comitê de Ética da FOB-USP
CAAE: 28449514.8.0000.5417
Data: 28/05/2014

DEDICATÓRIA

A **Deus**, pelo dom da vida, por me conceder sabedoria nas escolhas, coragem para acreditar, força para não desistir e proteção sempre.

A **Nossa Senhora, Mãe de Deus**, que sempre está à minha frente, preparando o caminho, cobrindo-o com o seu manto sagrado.

“Com sua luz querida, o sol clareia o dia, e o poder do espírito, que brilha na minha alma dá força aos meus membros. Na luz do sol, ó Deus, venero a força humana, que Tu bondosamente plantaste na minha alma, para que eu possa estar ansioso em trabalhar; para que eu possa ter desejo de aprender. De Ti vem luz e força, e para Ti reflua amor e gratidão”.

Rudolf Steiner

Aos meus pais **Sérgio e Ivandira**, pelo amor incondicional, pelo apoio e incentivo em todas as minhas escolhas. Pela renúncia de seus próprios sonhos para a realização dos meus e dos meus irmãos. Por cuidar dos netos com tanto amor. Obrigada por estarem ao meu lado sempre, sendo exemplo de dignidade, respeito, coragem e amor. Sem vocês não teria concluído mais esta etapa da minha vida. Gratidão, amo muito vocês!

Aos meus irmãos **Sérgio Henrique e Ana Paula** e a todos os **meus familiares**, pela torcida, pelo apoio e todo o carinho. Vocês são muito especiais para mim!

Ao meu marido **Marcelo**, meu companheiro, amigo, eterno namorado. Aquele que escolhi para dividir as minhas alegrias e tristezas, na saúde e na doença, em todos os dias de minha vida. Gratidão pelo incentivo, paciência, carinho, por curar as dores que senti durante este caminho, enxugar minhas lágrimas e me ouvir quando precisei de alguém para me escutar. Sorrir comigo quando consegui atingir as metas propostas e me dar o melhor presente de toda a minha vida: nossos filhos. Gratidão por ser pai e mãe na minha ausência.

Amo-te demais!

Aos meus filhos **Bianca e Bernardo**, razão do meu viver, presentes de Deus. Gratidão por ser o motivo da minha alegria, o meu bem maior, o meu aconchego. Amo abraçá-los e beijá-los e sempre dizer: Eu amo vocês!

“A verdadeira felicidade está na própria casa, entre as alegrias da família”.

Leon Tolstoi

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À minha amiga e diretora **Profa. Ma. Sirlei Campos**, por me confiar a gestão de sua escola, mesmo sabendo que seriam dois anos de dedicação ao Mestrado. Gratidão pelo incentivo e compreensão!

À minha amiga **Nilza Andrade**, companheira de trabalho, que conduziu a escola com brilhantismo na minha ausência. Gratidão por me ouvir nos momentos de desabafo, de chorar comigo nos momentos de desespero, pelo carinho sempre!

À amiga **Profa. Ma. Liene Milcia Aparecida Josué** que, com muito carinho cedeu seu precioso tempo e seu material para discutirmos questões relevantes para o desenvolvimento deste trabalho. A sua opinião foi muito importante para mim. Muito obrigada!

À minha amiga **Profa. Ma. Maria Aparecida Gonçalves dos Santos**, que me recebeu em sua casa com tanto carinho. Gratidão pela prontidão em ajudar!

Às amigas **professoras da EMEF “Profa. Claudete da Silva Vecchi”**, que torceram por mim, umas de longe e outras mais intensamente, trocando materiais, opiniões, somente ouvindo, outras dedicando o seu tempo ajudando na preparação da minha aula. Vocês foram fundamentais para a realização deste trabalho. Gratidão!

À minha amiga **Valéria De Luca** que, mesmo longe, participou desta conquista, sempre com seu sorriso e palavras doces de incentivo. O seu pensamento positivo e todo o carinho contribuiu muito para que eu não desistisse nunca.

“Abençoados os que possuem amigos, os que os têm sem pedir. Porque amigo não se pede, não se compra, nem se vende. Amigo a gente sente!”
Machado de Assis

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora,

Profa. Dra. Simone Rocha de Vasconcellos Hage, por aceitar o desafio em orientar uma pedagoga. Por acreditar na união das duas profissões Fonoaudiologia e Pedagogia em prol do ser humano. Pela dedicação nestes dois anos de mestrado, pela compreensão, pela confiança em mim depositada e, principalmente, pela paciência em todos os momentos. Gratidão por me receber na sua casa, em seu momento de descanso para me orientar. Ao conhecer mais de perto o mundo da fonoaudióloga, fui capaz de crescer como pedagoga e aprender com o seu brilhantismo acadêmico.

Gratidão eterna!

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

Cora Coralina

AGRADECIMENTOS

À **Faculdade de Odontologia de Bauru**, Universidade de São Paulo, por abrir as portas desta renomada instituição para outras áreas do conhecimento; com esta oportunidade, agradeço pelo ensino de qualidade recebido durante a minha formação acadêmica.

À **Profa. Dra. Aline Roberta Aceituno da Costa** e ao **Prof. Dr. Jaime Luiz Zorzi**, pelas orientações e sugestões durante a fase de qualificação deste estudo.

Ao **Prof. Dr. Heitor Marques Honório**, responsável pela análise estatística deste estudo, muito obrigada por me receber tão prontamente e sanar todas as minhas dúvidas.

À **VIII Turma de Mestrado em Fonoaudiologia**, gratidão pelo carinho e alegria em dizer: conseguimos!

Aos **funcionários** do Departamento de Fonoaudiologia, pela prontidão em ajudar sempre.

Aos **professores** do Departamento de Fonoaudiologia e da Pós-Graduação, que me acolheram carinhosamente e incentivaram me deixando com o gostinho de “quero mais”. Gratidão por fazerem parte da minha formação acadêmica.

Às **diretoras e às professoras** das escolas em que foi realizada a coleta desta pesquisa, por dizer “sim” e não medir esforços para que tudo acontecesse a contento. Obrigada pelo carinho!

Às **crianças** participantes deste estudo e seus **famíliares**, pela confiança. Sem vocês este estudo não seria possível.

A **todas as pessoas** que, de alguma forma, contribuíram com o desenvolvimento deste estudo e com minha formação pessoal e profissional.

Gratidão eterna!

“Confiança é uma das palavras de ouro que, no futuro, deverão dominar a vida social. Amor pelo que se tem a fazer é outra palavra de ouro. E, no futuro, serão socialmente benéficas as ações que forem realizadas por amor ao ser humano universal”.

Rudolf Steiner

RESUMO

Nesta última década (2005-2015), a educação brasileira passou por transformações intensas relativas ao ingresso das crianças na Educação Básica. A entrada aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, período que compreende agora nove anos, desafiou os educadores a definir mais claramente o que se espera da escola nos anos iniciais da educação. Assim, o objetivo deste trabalho foi caracterizar determinadas competências para a leitura e a escrita em crianças iniciantes no processo de alfabetização e relacionar essas competências com o nível da escrita. Realizamos, então, pesquisa de campo, com abordagem quanti-qualitativa dos dados, de cujos resultados extraímos inferências, a partir do quadro teórico de referências sistematizado. Foram selecionadas 70 crianças de ambos os gêneros, que cursaram o 1º semestre do 1º ano do ensino fundamental I. Todos os escolares tinham formação em educação infantil. As crianças foram submetidas à bateria de Avaliação de Competências iniciais para a leitura e escrita – BACLE que caracteriza-se por um conjunto de atividades para aferir pré-competências para início de leitura e escrita. As crianças foram avaliadas também pela análise de nível de escrita, nível pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico alfabético e alfabético. O desempenho das crianças foi comparado com as tabelas de valores de estágio qualitativo da BACLE e para a correlação entre o desempenho na bateria e o nível de escrita foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson (nível de significância de 5 % - $p < 0,05$). Os resultados indicam que a média de desempenho obtida pelo grupo de escolares em maturidade perceptiva foi de 76,95%. No conjunto de provas que implicaram em esquema corporal e orientação espaço temporal, subdivididos em três grupos, identificação em si, no outro e posição no espaço gráfico, foram, respectivamente, 85,36%, 75,26% e 89,57%. No bloco desenvolvimento motor, a média foi de 84,9%. No bloco linguagem, a maior média se deu em expressão oral, 85,82% e a menor média se deu em consciência fonológica 75,17%. Quanto à psicogênese de construção da escrita verificou-se que a maior parte da amostra 51,4% encontra-se em hipótese de escrita no nível silábico com valor sonoro e apresentam um resultado em consciência fonológica condizente ao esperado, devido ao nível de escrita em que se encontram. O estudo apontou relação significativa entre a hipótese de escrita e duas áreas da BACLE, esquema corporal/orientação espaço-temporal e linguagem. Concluímos que as crianças com melhores níveis de escrita tiveram uma pontuação elevada na área de Linguagem e Esquema corporal/Orientação espaço temporal, sugerindo que dentre os campos avaliados pela bateria, a linguagem e esquema corporal/ orientação espaço temporal pode ser aquele que melhor se relaciona com o nível de escrita. Espera-se – respeitados os limites deste estudo – contribuir para a formação continuada de docentes, almejando alterações em sua prática pedagógica, principalmente na avaliação diagnóstica do escolar.

Palavras-chave: Escrita manual. Linguagem. Educação infantil. Ensino fundamental e médio.

ABSTRACT

Skills for reading and writing in school beginners in the literacy process

In the last decade (2005-2015), the Brazilian education passed through intense transformations about the entry of children in basic education. The entrance to six years old children in elementary school, a period which now comprises nine years, challenged educators to define more clearly what is expected of the school in the early years of education. Then, the objective of this study was to characterize certain skills for reading and writing in children beginners in the literacy process and relate these skills to the level of writing. We performed then field research with quantitative and qualitative approach, the results of which draw inferences from the theoretical framework of systematic references. We selected 70 children of both genders, who attended the 1st half of the 1st year of elementary school. All students had training in Early Childhood Education. Children were subjected to a battery of initial skills assessment for reading and writing (BACLE), which is characterized by a set of activities to measure for early reading and writing pre-skills. The children were also evaluated by the writing level of analysis, pre-syllabic level, syllabic without sound value, with syllabic sound value, syllabic-alphabetic and alphabetic. Children's performance was compared to the qualitative stage of tables of values of BACLE and the correlation between performance on battery and the writing level we used the Pearson correlation coefficient (5% significance level - $p < 0,05$). The results indicate that the average performance achieved by the school group in perceptual maturity was 76.95%. In the group of tests that implicated in corporal scheme and time-space orientation, divided into three groups, identifying itself, identifying itself in relation of other person and in relation of the graphic space, were, respectively, 85.36%, 75.26% and 89.57%. In the motor development block, the average was 84.9%. In the language pack, the highest average was in speaking, 85.82% and the lowest average was in phonological awareness 75.17%. Regarding the construction of the writing Psychogenesis it was found that most of the sample is 51.4% which is in hypothesis of writing with the syllabic sound value and exhibit a result in phonological awareness that was expected, due to the write level which they are. The study shows a significant relationship between the hypothesis of writing and two areas of BACLE, corporal scheme / time-space orientation and language. We conclude that children with higher levels of writing had a high score in the area of language and corporal scheme / time-space orientation, suggesting that among the fields evaluated by battery, language and corporal scheme / time-space orientation may be those that best relate to the writing level. We expect – the limits of this study respected – contribute to the continuing education of teachers, targeting changes in their teaching, especially in the diagnostic evaluation of the student.

Keywords: Handwriting. Language. Child rearing. Education, primary and secondary.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Nível de hipótese de escrita dos escolares	68
Gráfico 2 -	Correlação entre os níveis de hipótese de escrita e a prova de esquema corporal/orientação espaço-temporal da BACLE.....	71
Gráfico 3 -	Correlação entre os níveis de hipótese de escrita e a prova de Linguagem da BACLE.....	72

QUADROS

Quadro 1 -	Caracterização dos participantes por faixa etária e sexo	52
Quadro 2 -	Faixas de valores totais da análise qualitativa da BACLE.....	62
Quadro 3 -	Níveis de escrita do mapa diagnóstico do 1º ano.....	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Distribuição dos escolares quanto a: idade, sexo, hipótese de escrita e desempenho individual nas áreas da BACLE, média obtida pelo grupo de escolares e correspondente desvio padrão.....	66
Tabela 2 -	Medidas descritivas do desempenho dos escolares no conjunto de provas da maturidade perceptiva da BACLE (n=70).....	69
Tabela 3 -	Medidas descritivas do desempenho dos escolares no conjunto de provas de esquema corporal/orientação espaço-temporal da BACLE (n=70).....	69
Tabela 4 -	Medidas descritivas do desempenho dos escolares nas provas de desenvolvimento motor da BACLE (n=70).....	70
Tabela 5 -	Medidas descritivas do desempenho dos escolares nas provas de linguagem da BACLE (n=70).....	70
Tabela 6 -	Correlações significantes entre hipótese de escrita e as áreas da BACLE: esquema corporal/orientação espaço-temporal e linguagem (n=70)	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART	Artigo
BACLE	Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para a Leitura e a Escrita
CE	Ceará
CNS	Conselho Nacional da Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DEFE	Departamento de Educação Física e Esportes de São Paulo
DM	Desenvolvimento Motor
EC/OET	Esquema Corporal/Espaço Temporal
EDM	Escala de Desenvolvimento Motor
EF	Ensino Fundamental
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
EMEII	Escolas Municipais de Educação Infantil Integral
F	Feminino
FOB	Faculdade de Odontologia de Bauru
GC	Grupo Controle
GI	Grupo de Intervenção
HE	Hipótese de escrita
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L	Linguagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
M	Masculino
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Maturidade Perceptiva
N	Número
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PME	Plano Municipal de Bauru
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de escrita alfabética
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	23
2.2	REQUISITOS PARA A LEITURA E A ESCRITA.....	24
2.3	O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DO ENSINO FUNDAMENTAL MUNICIPAL DE BAURU E O CURRÍCULO COMUM	37
2.4	ALFABETIZAÇÃO E OS NÍVEIS PSICOGENÉTICOS DE ESCRITA	41
3	PROPOSIÇÃO	45
4	CASUÍSTICA E MÉTODOS	49
4.1	SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA CASUÍSTICA	51
4.2	METODOLOGIA	53
4.2.1	Descrição dos instrumentos utilizados na coleta de dados	54
4.2.1.1	<i>Bateria de avaliação de competências iniciais para a leitura e escrita (BACLE)</i>	54
4.2.1.2	<i>Diagnóstico de sondagem</i>	60
4.3	PROCEDIMENTOS	61
4.4	ANÁLISE DE DADOS	62
5	RESULTADOS	63
5.1	MEDIDAS DESCRITIVAS DO DESEMPENHO DOS ESCOLARES NO CONJUNTO DE PROVAS DA MATURIDADE PERCEPTIVA – BACLE	68
5.2	MEDIDAS DESCRITIVAS DO DESEMPENHO DOS ESCOLARES NO CONJUNTO DE PROVAS DE ESQUEMA CORPORAL/ORIENTAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL DA BACLE	69
5.3	MEDIDAS DESCRITIVAS DO DESEMPENHO DOS ESCOLARES NAS PROVAS DE DESENVOLVIMENTO MOTOR DA BACLE	69
5.4	MEDIDAS DESCRITIVAS DO DESEMPENHO DOS ESCOLARES NAS PROVAS DE LINGUAGEM DA BACLE	70
5.5	CORRELAÇÕES ENTRE AS PROVAS DA BACLE E OS NÍVEIS DE HIPÓTESES DE ESCRITA	70

5.6	CORRELAÇÕES ENTRE O DESEMPENHO DOS ESCOLARES NAS PROVAS DE ESQUEMA CORPORAL/ORIENTAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL E LINGUAGEM DA BACLE E NÍVEL DE HIPÓTESE DE ESCRITA.....	71
6	DISCUSSÃO	73
7	CONCLUSÕES	83
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE	95
	ANEXOS	99

1 INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

Nesta última década (2005-2015), a educação brasileira passou por transformações intensas relativas ao ingresso das crianças na Educação Básica. A entrada aos seis anos de idade no Ensino Fundamental (EF), período que compreende agora nove anos, desafiou os educadores a definir mais claramente o que se espera da escola nos anos iniciais da educação. Conforme artigo 5º da Lei n. 11.274, de seis de fevereiro de 2006, (BRASIL, 2006a) os Municípios, os Estados e o Distrito Federal tiveram um prazo até 2010 para programar a obrigatoriedade do EF num período de nove anos. Com esta medida, passou-se a receber nas escolas municipais de Ensino Fundamental crianças de cinco anos e meio de idade, fazendo-se necessário repensar os conteúdos do primeiro ano, considerando o perfil desses alunos mais novos.

O Ensino Fundamental de nove anos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia são expressões claras da direção que as políticas educacionais assumiram no Brasil com relação às crianças de 0 a 6 anos nos últimos anos (KRAMER, 2006). Desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Infantil é direito das crianças, dever do Estado e opção da família e, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a primeira etapa da Educação Básica. A Educação Básica, a partir da LDB n. 9.394/96, passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório e o Ensino Médio.

Conforme um dos documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, o 3º Relatório do Programa (BRASIL, 2006b), o currículo das unidades escolares também precisaria ser reformulado de modo que assegurasse às crianças de 6 anos de idade o pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo.

Em 2012, o MEC lançou o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) (BRASIL, 2012), onde preconiza que o ciclo de alfabetização inicia-se no 1º ano e encerra-se no 3º ano do Ensino Fundamental, prescrevendo que todas as crianças com a idade de oito anos estejam alfabetizadas ao final do ciclo.

Muitas adequações foram feitas para recepcionar essas crianças, tanto no espaço físico, como no pedagógico. Neste contexto, o Município de Bauru também tomou uma série de providências para ajustar-se à nova realidade, como a implantação de *playground* nas escolas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental; a aquisição de mobiliário adequado para escolares dessa faixa etária e a implantação de Currículo Comum (unificação curricular de todas as áreas do conhecimento), documento elaborado em parceria com docentes pesquisadores da Universidade Estadual Paulista (UNESP) /Bauru, profissionais da Secretaria da Educação e professores do Sistema Municipal de Ensino de Bauru.

Apesar de todas essas medidas, uma questão ainda permanece aberta: quais são os requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita?

O termo requisito implica um conjunto de competências que devem fazer parte do repertório comportamental de um indivíduo, e que lhe permitirão iniciar, sem dificuldades, a aprendizagem de uma determinada habilidade em nível superior (MARTINS, 2010). Quando as crianças não estão preparadas para uma determinada aquisição, poderão apresentar dificuldades em função de uma instrução que ocorra cedo demais ou que não se sustente num repertório comportamental prévio (PHILLIPS; LONIGAN, 2007).

A preparação para iniciar a aprendizagem da leitura depende de uma complexa integração dos processos neuropsicológicos, linguísticos, intelectuais, além de fatores socioambientais e afetivos. Estes processos e fatores, ao influenciarem-se mutuamente, atuam por sua vez no processo desenvolvimental da criança (MARTINS, 2010).

Apesar do reconhecimento da extensa rede de processos e fatores para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, ainda parece ser escassa a literatura nacional, voltada para a verificação desses processos por meio de protocolos ou avaliações formais na população de escolares em fase inicial de alfabetização (CAPELLINI et al., 2009). Vale também ressaltar que o desenvolvimento de habilidades apontadas como competências prévias para a alfabetização pode prevenir distúrbios de leitura e escrita.

Considerando a importância da identificação e do reconhecimento de requisitos para a apropriação da leitura e da escrita, este trabalho vem caracterizar

determinadas competências para a leitura e a escrita em crianças iniciantes no processo de alfabetização.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Segundo a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Art. 2º, criança é a pessoa até doze anos de idade incompletos (BRASIL, 1998a). Conforme Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) “a criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (FARIA, 1999).

De acordo com o documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010), a primeira etapa da Educação Básica é aquela oferecida em creches e pré-escolas. Esses espaços institucionais não domésticos constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social, sendo dever de o estado garantir a oferta de educação infantil, pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Apesar de essas Diretrizes datarem de 2010, desde 1996, por meio da promulgação da LDB n. 9.394/96, art. 29-31 (BRASIL, 1996), que trata da Educação Infantil, a importância desta primeira etapa da Educação Básica vem sendo reconhecida, na medida em que a sociedade vem-se mostrando mais consciente do valor das experiências na primeira infância na escola, em decorrência da intensificação da urbanização, da participação da mulher no mercado de trabalho e das mudanças na estrutura familiar.

A criança, que completou seis anos, está em um período fundamental de desenvolvimento social e cultural, marcado por mudanças biológicas importantes, pois ela se apropria das formas humanas de comunicação, desenvolve vocabulário, experimenta espaços diferentes e desenvolve o pensamento espacial. Nesse período, está desenvolvendo a função simbólica, ou seja, o desenho, o brincar de

faz de conta e a linguagem. As vivências das práticas culturais são muito importantes, pois assim a criança se percebe como membro de um grupo e de uma comunidade, formando então sua identidade (LIMA, 2006).

Para assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar e com maiores oportunidades para desenvolver suas habilidades, o Ensino Fundamental passou a ter a obrigatoriedade de nove anos de duração. A mudança teve respaldo em várias estatísticas, uma delas a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) destacando que 81% das crianças de seis anos já estão na escola. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003 atestou que as crianças com histórico na Educação Infantil obtiveram cerca de 20 pontos a mais nos resultados de proficiência de leitura (PAGEL; NASCIMENTO, 2006).

Mesmo que os dados estatísticos apontem que já aos seis anos a criança está preparada para os desafios da alfabetização, existe uma preocupação do MEC com relação ao respeito e ao conhecimento que se deve ter sobre as características etárias, sociais e psicológicas do desenvolvimento infantil:

Seu ingresso no Ensino Fundamental obrigatório, não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica no conhecimento e na atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a estas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeito do aprendizado (BRASIL, 2004, p. 17).

Respeitar a criança, como sujeito do aprendizado, implica identificar por quais experiências prévias a criança passou antes de ingressar no ciclo de alfabetização.

2.2 REQUISITOS PARA A LEITURA E A ESCRITA

Apesar das controvérsias sobre qual nível de desenvolvimento que as crianças devam ter atingido para a alfabetização, identificar quais os requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita que cada criança já alcançou e as que ainda não adquiriu e/ou não foram trabalhadas, abre possibilidades para promover a aprendizagem.

Pré-requisitos (ou somente requisitos) correspondem a um conjunto de competências que devem fazer parte do relatório comportamental de um indivíduo e que lhe permitirão iniciar, sem maiores dificuldades a aprendizagem de uma determinada competência de nível superior (MARTINS, 2010).

Adotar o conceito de requisitos ou pré-competências não estimula a ideia de maturação, pelo contrário, já que implica entender que a própria aprendizagem vai permitir o desenvolvimento e a maturidade. Várias são as evidências que sustentam a ideia de que o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita se deve a aspectos multivariados. A aprendizagem depende de uma complexa integração dos processos neuropsicológicos, envolvendo: desenvolvimento perceptual, acuidade, discriminação visual e fonológica, lateralidade, esquema corporal, planejamento motor, habilidade grafo-motora e estruturação espaço-temporal.

Também depende do processamento da audição e da linguagem, assim como dos processos intelectuais, ou seja, as aptidões de raciocínio e pensamento que implicam solução de problemas para aprender a ler, capacidade de concentração e pensamento abstrato. Além desses fatores de ordem intrínseca, há os extrínsecos, socioambientais e afetivos. As experiências sociais, o meio econômico em que a criança se desenvolve, a estimulação recebida por parte do meio familiar e social, sua personalidade e sua capacidade de controle emocional são fatores que se influenciam mutuamente e atuam no processo de desenvolvimento da criança (MARTINS, 2010).

Prontidão, para a escola, requer muito mais do que uma criança atingir uma idade cronológica. Para bom desempenho em ambiente educacional, a criança precisa ser capaz de manter o foco de atenção, usar um instrumento de escrita e controlar os movimentos do olho – necessários para seguir uma linha impressa sem os olhos pularem e sem perder-se entre as linhas (BLYTHE, 2011).

Num artigo, que trouxe recomendações políticas para a alfabetização no continente europeu, Brooks (2013) elencou um conjunto de requisitos necessários para que todo cidadão possa ser alfabetizado de modo a alcançar suas aspirações como pessoa, membro de uma família, trabalhador e cidadão: suporte familiar, apoio governamental, oportunidade educacional, motivação, aspectos de ordem fisiológica (funções cerebrais normais e inteligência adequada) e habilidades linguísticas.

Lemle (2001) afirma que para uma pessoa aprender a ler e a escrever, há algumas percepções e saberes que ela precisa adquirir previa e conscientemente. Para a autora, existem cinco conhecimentos básicos sobre leitura e escrita que podem ser atingidos espontaneamente pelas crianças, mas que também podem ser estimulados para que o educando esteja preparado para o início da alfabetização; são eles: compreensão do que é um símbolo gráfico, discriminação visual das formas das letras, percepção auditiva, consciência dos sons e das palavras, e por fim, consciência sintática que permite o reconhecimento das sentenças.

Assim, conforme já enunciado, vários são os requisitos apontados como importantes para o aprendizado da leitura e da escrita; alguns são de ordem intrínseca, inerentes ao desenvolvimento infantil, outros extrínsecos, relacionados ao ambiente social. Elegem-se aqui alguns desses requisitos amplamente apontados na literatura.

Maturidade perceptiva

A percepção consiste em aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas pelos sentidos, sendo o cérebro o responsável pelo processamento dessas informações. É por meio da percepção que um indivíduo organiza e interpreta suas impressões sensoriais para atribuir significado ao seu meio. Para a Psicologia, a percepção é o processo ou resultado de se tornar consciente de objetos, relacionamentos e eventos por meio dos sentidos, que inclui atividades como reconhecer, observar e discriminar (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2012).

O processo de percepção tem início com a atenção que não é mais do que um processo de observação seletiva, ou seja, das observações por nós efetuadas. Este processo faz com que nós percebamos alguns elementos em desfavor de outros. O estudo da percepção distingue alguns tipos principais de percepção. Nos seres humanos, as formas mais desenvolvidas são percepção visual e auditiva, pois durante muito tempo foram fundamentais à sobrevivência da espécie, além de tátil e olfativa (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2012). Embora não tenham um órgão específico responsável, as percepções temporal e espacial são também fundamentais para a adaptação e a aprendizagem humana.

A percepção visual requer a interação entre a atenção voluntária e a capacidade de programação e reprogramação dos órgãos que irão realizar a atividade motora. Assim, a eficácia da velocidade da programação ocorre à medida que as informações tátil-perceptivas se ajustam às informações visuais, em decorrência da integridade de estruturas corticais (MILNER; GOODALE, 2008). Para os autores, o escolar que não desenvolve essa habilidade integrativa viso-motora poderá apresentar dificuldades para escrever, principalmente na qualidade da escrita, prejudicando o progresso escolar e favorecendo o aparecimento de problemas de aprendizagem.

As informações sobre o nosso ambiente visual são disponibilizadas em nossa consciência por meio da percepção visual, que é uma função cognitiva. Nossas ações motoras são orientadas por meio dessa percepção, que favorece a construção da experiência e da consciência do mundo visual, a partir da atenção. Nossas estruturas e funções corticais precisam estar perfeitas para que a percepção visual seja apropriada (SOUZA; CAPELLINI, 2011).

O sistema auditivo é um dos sistemas do corpo humano, responsável pela sensação e percepção dos estímulos sonoros, o que permite ao indivíduo detectar, ao mesmo tempo, diferentes sons. Cabe ressaltar que não há apenas uma área do cérebro (lobo temporal) responsável pela modalidade auditiva, pois, como prevê a Neurociência, há uma integração dessa área com outras relacionadas às atividades de memória, atenção, aprendizagem e linguagem, dentre outras (BURITI; ROSA, 2014).

A discriminação das formas das letras é uma habilidade fundamental para o aprendizado da leitura e da escrita. As letras do nosso alfabeto têm formas muito semelhantes e, por essa razão, a capacidade de distingui-las exige refinamento da percepção (LEMLE, 2001).

A letra *p* e a letra *b* diferem apenas na direção da haste vertical, colocada abaixo da linha de apoio ou acima dela. O *b* e o *d* diferem apenas na posição da barriguinha em relação à haste. O *p* e o *q* diferem entre si por esse mesmo traço, isto é, a posição da barriguinha. Note que os objetos manipulados em nosso dia a dia não se transformam, ao mudarem de posição. Uma escova de dentes é sempre uma escova de dentes, esteja virada para cima ou para baixo. Um copo de cabeça para baixo, ainda é um copo. Mas um *b* com haste para baixo vira *p*, e um *p* virado para o outro lado vira *q*. Do mesmo modo, um *n* com uma corcova a mais vira *m*, um *e* alongado para cima passa a valer *l*, um *a* sem o seu cabinho passa a ser *o* e assim por diante. São sutis as diferenças que determinam a distinção

entre as letras do alfabeto. A criança que não leva em conta conscientemente essas percepções visuais finas não aprende a ler (LEMLE, 2001, p. 8-9).

Para Blythe (2008), certas capacidades de integração visuais e motoras precisam estar desenvolvidas antes de a criança aprender a identificar e formar letras e números corretamente. Existem determinadas idades nas quais as crianças estarão neurológica e desenvolvimentalmente mais receptivas a determinadas aprendizagens essenciais para a aquisição da leitura e da escrita, tais como:

- a) O círculo aos três anos: a capacidade para desenhar um círculo é necessária para formar as letras: a, b, c, d, g, o, p, q, e os números: 0, 6, 8 e 9;
- b) A linha vertical aos quatro anos: a capacidade para identificar e desenhar a linha vertical é necessário para formar as letras: b, d, f, h, l, p, t, e os números 1, e 4;
- c) A linha horizontal aos quatro anos e meio: a capacidade para identificar e desenhar a linha horizontal é necessário para formar as letras f, t, e os números: 4, 7, os signos + e -;
- d) A linha diagonal aos quatro anos e meio e cinco anos: a capacidade para identificar e desenhar a linha horizontal é necessária para formar as letras: k, v, w, x e z;
- e) O quadrado aos quatro anos;
- f) O triângulo aos seis anos;
- g) O losango aos 7 anos.

Desenvolvimento motor

O desenvolvimento motor é caracterizado por uma série de mudanças que ocorrem ao longo da vida do indivíduo, resultante da interação de aspectos biológicos e condições do ambiente. Na infância, esse processo é fundamental para que ocorram diversas habilidades motoras básicas como andar, correr, saltar, arremessar e rebater. A participação ativa em atividades motoras é um modo efetivo de reforçar as habilidades essenciais ao raciocínio e à aprendizagem dos conceitos acadêmicos (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Ainda que a escrita seja considerada como meio de expressão e comunicação, é impossível não admitir a importância do ato motor para o ato gráfico. Muito antes de frequentar a escola, a criança já vivencia experiências gráficas possibilitadas tanto pelo contínuo processo de mudança de suas capacidades estruturais e funcionais nos domínios cognitivos e motor, quanto na interação que ela estabelece com os diferentes modelos de escrita, ou com a produção gráfica daqueles que escrevem. A capacidade gráfica da escrita evolui com a idade, e esta evolução ocorre em paralelo ao desenvolvimento geral do indivíduo (AJURIAGUERRA et al., 1988).

Gallahue (2000) afirma que consciência corporal, direcional e espacial, sincronia, ritmo e sequência de movimento são alguns elementos eficazes para a obtenção de padrões fundamentais de movimento, nas fases iniciais do processo de desenvolvimento motor. Para Vieira et al. (2004) esses aspectos estão inteiramente interligados e podem contribuir para o desenvolvimento integral do escolar quando trabalhados de maneira eficiente, contribuindo para o aprendizado de várias tarefas de áreas distintas. Qualquer aprendizagem escolar quer se trate de leitura, escrita, quer seja de cálculo (lógico-matemática) é, fundamentalmente, um processo de relação perceptivo-motora.

Avaliando o desempenho motor de crianças com e sem indicativos de dificuldades de aprendizagem, Silva e Baltrame (2011) observaram que houve associação significativa entre o indicativo de dificuldades motoras e o de aprendizagem, especialmente entre os meninos. No intuito de comprovar que aulas de psicomotricidade, por meio da Educação Física, podem interferir diretamente no desenvolvimento de escolares, Venâncio et al. (2011) aplicaram práticas psicomotoras, durante três meses, em um grupo de crianças com idade entre seis e oito anos. Comprovaram que a população apresentou melhoras no seu perfil psicomotor no que se refere a: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal e organização temporal.

Esquema corporal

Estudar o corpo, o esquema corporal e a imagem corporal são particularmente importantes àqueles que se dedicam ao estudo da cognição humana, do ensino e da aprendizagem (FREITAS, 2008).

Esquema corporal refere-se à representação do corpo, de seus diferentes segmentos, possibilidades de movimentos e ações, bem como de suas limitações. Constitui-se de forma progressiva, quando novos elementos (perceptivos, cognitivos, motores, sociais) são acrescentados em consequência da maturação e das aprendizagens que se vão concretizando (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995). Para seu desenvolvimento, é fundamental não só a maturação neurológica e sensorial, mas também a vivência social, sendo então o resultado da união de várias informações obtidas pelas inúmeras experiências corporais (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995; AMARO, 2010).

O esquema corporal é o alicerce da imagem corporal, a qual compreende os aspectos afetivos, valores, e história pessoal, revelada pelos gestos, olhar e movimento no corpo (OLIVIER, 1995). Engloba todas as formas pelas quais uma pessoa experimenta e conceitua seu próprio corpo, estando ligado a uma organização cerebral integrada, influenciada por fatores sensoriais, processo de desenvolvimento e aspectos psicodinâmicos (TAVARES, 2003).

A imagem corporal depende de referenciais importantes fornecidos pela visão. Por meio da visão são fornecidos dados essenciais para o gesto, tais como: posição, características dos objetos, localização exata do corpo, dentre outras que, vindo do exterior são conduzidas ao cérebro e constituem o que se denomina de opticograma. Assim, uma criança com problemas no equilíbrio poderá apresentar dificuldades nas aprendizagens escolares, nas quais a sinergia ótico-corporal é necessária para ler e escrever (FREITAS, 2008).

A percepção de outro corpo é também importante para a elaboração concreta do esquema corporal (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995). A partir do momento em que a criança percebe as relações entre o eu e o outro, terá melhor noção de orientação do seu corpo no espaço. Conforme vai conseguindo melhor discriminar, tanto seus segmentos corporais quanto o conjunto organizado deles (o todo), é capaz de qualquer deslocamento segmentário e ajustamento de ações motoras no espaço (LE BOULCH, 1983).

Como já mencionado, a vivência social é um dos elementos fundamentais para a construção da imagem corporal, já que somos um corpo entre vários outros, assim, só é possível nos diferenciarmos enquanto um eu, um ser único, se antes tivermos a capacidade de reconhecer a existência de outro (SCHILDER, 1994).

Estudos sugerem que o desenvolvimento das capacidades motoras, em especial do esquema corporal, são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades essenciais à aprendizagem escolar. Um desses estudos verificou o esquema corporal de crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem e constatou atraso na idade motora do esquema corporal de todas as crianças avaliadas (ROSA NETO et al., 2011). Em um estudo de caso sobre dificuldade para ler e escrever, os autores concluíram que o desenvolvimento da imagem corporal é base necessária à alfabetização (SILVA; DUARTE; TAVARES, 2007).

Muitas das dificuldades escolares estão ligadas à falta de exercícios psicomotores, em especial aqueles relacionados à imagem corporal. Preocupados apenas com exercícios gráficos, muitos profissionais deixam de considerar os trabalhos com movimentos corporais. A alfabetização acontece como resultado de um processo, cujos aspectos psicomotores fazem parte do universo em que a criança está inserida (OLIVEIRA, 1997).

Linguagem

A linguagem oral é uma capacidade para a qual os seres humanos estão biologicamente capacitados; é adquirida naturalmente sem necessidade de ensino formal explícito e é o instrumento de comunicação mais complexo de que há conhecimento (MARTINS, 2010).

No desenvolvimento da linguagem, os aspectos relacionados com a estimulação ambiental e os maturativos precisam ser levados em consideração. A aquisição da linguagem é transmitida geneticamente através de um programa, porém, a materialização deste só possivelmente se realiza se a criança crescer num ambiente onde as trocas linguísticas aconteçam. Trata-se de um processo gradual e tem por base mecanismos biológicos próprios do funcionamento neurológico e da especificidade da organização do ser humano, portanto é possível relacionar a maturação biológica com as fases de desenvolvimento linguístico (SIM-SIM, 1998).

A construção da linguagem oral implica a verbalização e a negociação de sentidos entre os participantes do diálogo. A apropriação da linguagem ocorre durante atos em que também *falam* os gestos, os olhares, a postura corporal, o corpo como um todo (BIZZOTO et al., 2010).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) (BRASIL, 1998b), a linguagem é fundamental para a participação social efetiva do indivíduo. O trabalho com a modalidade oral é necessariamente base para o desenvolvimento das outras modalidades comunicativas. Ainda, de acordo com os PCN *ensinar linguagem oral* não significa trabalhar a capacidade de falar, mas significa auxiliar no desenvolvimento dos tipos discursivos que vão apoiar a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas.

Santos e Navas (2002) acrescentam que a escrita é uma forma de expressão da linguagem, sendo uma das suas funções principais a comunicação simbólica. Neste contexto, Lemle (2001) aponta que, para aprender a ler e a escrever, a criança deve compreender o que é um símbolo: “uma criança que ainda não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos não conseguirá aprender a ler” (LEMLE, 2001, p. 8).

Para Moura e Cavalcante (2010) a fala e a escrita estão intimamente ligadas, mas com realizações distintas. No processo de aquisição da fala, a linguagem é percebida de maneira concreta, conforme uso e necessidade do indivíduo. No processo da escrita, a criança precisa abstrair os símbolos concretos em símbolos gráficos. Para os autores, a escrita é a abstração desse concreto e, no contexto de relação com o outro, esse processo é facilitado, pois a escrita só tem significado em determinado contexto.

Soares (2011, p. 31-32) afirma que:

[...] escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita. Dessa, maneira, escrever engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, habilidade de fixar os objetivos do texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente.

Lemle (2001) destaca que a relação entre a língua falada e a língua escrita é bastante complexa; a língua escrita necessita ter amplo alcance, por isso é tão conservadora (com normas padronizadas), então, ela não pode ser a representação direta e fiel da fala.

A infidelidade fonética da língua escrita, inegável peso para o aprendiz, pode ser vista pelo seu lado positivo. Foneticamente, a língua escrita não é representação fiel da fala, mas graças a essa característica ela pode servir igualmente bem (ou igualmente mal) aos do Minho e aos da Beira, aos do Rio Grande do Sul e aos do Rio Grande do Norte, e até aos da África (LEMLE, 2001, p. 59).

Diante do exposto, para aprender a ler e a escrever, o indivíduo necessita entender a relação estabelecida entre falar e escrever e conhecer o sistema de regras da escrita. A aquisição da escrita exige que o indivíduo reflita sobre a fala e sua representação na forma gráfica, dando ênfase, assim, ao uso da consciência fonológica.

Consciência fonológica

Denomina-se consciência fonológica a capacidade de perceber e de expressar que a palavra falada ou escrita é formada por uma sequência de sons individuais. Trata-se de uma habilidade metalinguística que desempenha um papel importante no aprendizado da leitura (CIELO, 1998).

Para Pestun (2005), a consciência fonológica é um tipo de consciência linguística caracterizada pela capacidade que o indivíduo tem de perceber que a fala pode ser segmentada e que seus segmentos podem ser manipulados. É uma competência necessária ainda que não suficiente, para compreender o princípio alfabético que está na base do nosso sistema de língua escrita.

De acordo com Adams (1995), desde muito cedo as crianças já conseguem distinguir sons elementares da linguagem. Assim, a nível neurológico, a familiaridade com os fonemas da língua materna estabelecer-se-á muito antes da entrada da criança para a escola. Segundo Shaywitz (2008), quando a criança toma consciência desse fato, as letras associadas a fonemas entram no sistema neuronal que está pronto para processar a linguagem falada, e ela está habilitada para aprender a ler.

De acordo com Lemle (2001), a capacidade de saber isolar, na corrente da fala, as unidades que são palavras, diferenciando-as de sentenças, faz parte dos saberes que uma criança precisa adquirir previa e conscientemente para aprender a ler e escrever.

O importante, na ideia da unidade palavra, é que ela é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem linguística: a relação entre conceitos e sequências de sons e fala. Temos, portanto, na escrita, duas camadas sobrepostas de relação simbólica: uma relação entre a forma da unidade palavra e seu sentido ou conceito correspondente, e uma relação entre a sequência de sons da fala que compõem a palavra e a sequência de letras que transcrevem a palavra (LEMLE, 2001, p. 11).

Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva na escrita e na leitura (SANTOS; NAVAS, 2002), enquanto as que não têm essas habilidades correm risco de não conseguir aprender a ler e a escrever (SANTAMARIA; LEITÃO; ASSENCIO-FERREIRA, 2004). As atividades de consciência fonológica contribuem para melhorar o desempenho da criança, durante a fase inicial do aprendizado da leitura, assim como o treinamento e a terapia são fatores que facilitam a aquisição do código escrito (CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004; DAMBROWSKI et al., 2008).

Experiência sociocultural

A socialização é um processo que envolve a internalização e a mudança da sociedade por seus membros. De um lado, internalizar significa o aprendizado e a conformação de normas que transformam as pessoas em membros de suas sociedades. Por outro lado, a construção da identidade engloba não apenas a habilidade de se adaptar ao ambiente, mas também de agir e transformá-lo. As crianças são refreadas pela estrutura social, que impõe a internalização das regras sociais, mas, ao mesmo tempo, estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural. As crianças contribuem para a preservação, assim como para a transformação da sociedade (MÜLLER, 2008).

Há diversas formas de socialização observadas nas relações sociais, uma delas é a escola. Até 1980, a Sociologia da Educação estudava as crianças, tendo como foco as influências das estruturas escolares sobre elas e os adolescentes; a criança em si não era considerada, mas sim sua trajetória escolar. A partir de uma visão que considerou a importância do coletivo, de como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares, a socialização infantil passou a ser estudada com mais rigor (MONTANDON, 2001).

Corsaro e Molinari (2005) realizaram uma pesquisa na cidade de Módena, Itália, com o intuito de entender continuidades e discontinuidades nos processos de

transição das crianças da Educação Infantil para a primeira série do Ensino Fundamental. Os autores acompanharam as crianças durante o seu último ano na Educação Infantil e o primeiro ano no Ensino Fundamental, quando puderam observar um complexo conjunto de relações nesse rito de passagem.

Três ritos de passagem foram observados na transição das crianças de uma escola para a outra. O primeiro corresponde à separação, ou seja, a parte final do último ano na escola; o segundo, à incorporação da cultura da escola nova; e o terceiro diz respeito a um processo de passagem entre os dois primeiros. As crianças lidam de formas diferentes com a transição de série e de escola, no entanto, foi possível concluir que, quanto mais tempo se passa na escola, mais as crianças se apropriam das regras implícitas desse espaço e lidam com o rito de passagem com maior facilidade.

O trabalho de Müller (2008) buscou entender os processos de socialização escolar a partir dos depoimentos de oito crianças que conduziram a autora a algumas análises. Para alguns educandos, a escola é entendida como possibilidade de mobilidade social; principalmente entre as famílias pobres, a escola é vista como a esperança de um futuro melhor para o filho.

A escola aparece sempre relacionada ao futuro, como se o presente fosse um tempo de infinita espera, e essa preparação para o futuro pode ser evidenciada na participação das crianças em atividades extraescolares, com agendas definidas. A escola é composta por relações hierárquicas, por vezes desiguais, que exprimem diferenças de tamanho, idade, conhecimento e poder.

O recreio é a categoria espaço-temporal que mais aparece nos relatos das crianças como facilitador do encontro com os amigos. Para todas as crianças, o recreio é um dos melhores momentos do dia, enquanto a sala de aula aparece como o oposto, o lugar e o tempo de ouvir os professores.

Essas análises levaram a autora a concluir que a escola desempenha papel fundamental na vida das crianças, como se fosse um dos nós da rede social, na qual outras relações serão tecidas e expandidas. Ainda que a escola trabalhe com uma ideia vertical de socialização, as crianças mostram que esse processo é muito mais complexo.

Desenvolvimento afetivo

A afetividade exerce um papel crucial na vida das pessoas. Apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, dissociadas em todas as ações simbólicas e sensorio-motoras. As obras de Vygotsky e Wallon descrevem o caráter social da afetividade, sendo a relação afetividade-inteligência fundamental para todo o processo de desenvolvimento do ser humano.

A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações do dia a dia do indivíduo. O afeto pode ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar, influenciando a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade. Mas tudo vai depender de cada indivíduo, pois existem pessoas que, para conseguir algum tipo de afeto, podem se esforçar mais de um modo intelectual ou cognitivo e, com isso, alcançar resultado positivo para sua vida. Já outras, por se sentirem tão amadas pelo meio social, se acomodam e não se esforçam tanto para querer aprender intelectivamente (BEE, 2003).

A preparação da criança para a escola passa pelo desenvolvimento de competências emocionais: confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação. “Educar não significa apenas repassar informações ou mostrar um caminho a trilhar”. “Educar é ajudar o educando a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade em que vive, bem como de seu papel dentro dela” (DE PAULA; FARIA, 2010).

A afetividade vem sendo debatida e defendida há alguns anos por grandes teóricos educacionais, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e profissionais da educação em geral. As relações afetivas não podem ser ignoradas, pois estão presentes no desenvolvimento, fazem parte da natureza humana e podem interferir de forma positiva nos processos cognitivos. A escola e a família muitas vezes ignoram a importância da afetividade na educação. É na Educação Infantil, por exemplo, que a criança adquire suas primeiras experiências de vida escolar, e serão essas experiências que levarão as crianças a sentir prazer ou desprazer pela escola.

São muitas as contribuições da relação afetiva para o processo de aprendizagem, compreendendo assim como acontece o favorecimento das relações

sócio-afetivas no processo de desenvolvimento da criança. O ambiente escolar será o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança e deve oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida (AMORIM; NAVARRO, 2008).

No contexto das dificuldades de aprendizagem, estudos têm sido realizados no intuito de verificar se fatores emocionais/ afetivos se relacionam com essas dificuldades. Andriola e Cavalcante (1999) encontraram uma prevalência de 3,9% de depressão, entre 345 alunos da pré-escola de Fortaleza (CE). Na comparação entre alunos com distúrbio de aprendizagem com aqueles sem o transtorno, foram encontrados mais comportamentos indicativos de *stress*, ansiedade e depressão (ENUNO; FERRÃO; RIBEIRO, 2006).

Sisto e Bartholomeu (2003) procuraram analisar as relações entre a intensidade de problemas emocionais e os erros na escrita. Os resultados evidenciaram que crianças que apresentam maiores dificuldades na aquisição da escrita, encontram-se acompanhadas por indícios de problemas emocionais. Assim, o desenvolvimento de relações afetivas profícuas é também um requisito importante para a aprendizagem escolar.

Além de fatores de ordem intrínseca e extrínseca, apontados anteriormente como requisitos para o bom aprendizado da leitura e da escrita, a escola deve ser um lugar que ofereça oportunidades educacionais com qualidade e coerente com alguma linha sobre o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o município de Bauru lançou em 2012 o Currículo Comum que vem sendo a diretriz para todas as escolas de EF do sistema municipal.

2.3 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DO ENSINO FUNDAMENTAL MUNICIPAL DE BAURU E O CURRÍCULO COMUM

De acordo com o Plano Municipal da Educação (PME) (2012-2021), a rede de ensino infantil em Bauru foi criada pela Lei nº 204, de 14 de fevereiro de 1949, atendendo alunos a partir dos três anos, buscando acolher crianças desfavorecidas economicamente. Nessa época, a orientação era feita pelo Departamento de

Educação Física e Esportes de São Paulo (DEFE) e as professoras eram denominadas “assistentes de parques infantis” (BAURU, 2012b, p. 51).

Em 1987, os Centros de Educação e Recreação passaram a ser denominados Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Por determinação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), as creches foram desvinculadas da área da Assistência Social, passando a compor os quadros da Educação. Até o ano de 2004, finalizou-se a integração de 15 creches, as quais foram formalmente admitidas pela Secretaria da Educação e, passaram a serem denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil Integral (EMEII) (BAURU, 2012a).

Em fevereiro de 2015, a Secretaria Municipal de Educação informou que atende 12.401 crianças, distribuídas em 38 EMEIs, 27 EMEIIs e 29 creches conveniadas. A Secretaria da Educação é também responsável pela emissão de autorização para funcionamento de creches e escolas particulares de Educação Infantil, assim como pelo suporte pedagógico e supervisão para essas unidades escolares.

Conforme determina a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), o Ensino Fundamental no município de Bauru tem carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por, pelo menos, duzentos dias de efetivo exercício. A matrícula é direito público, cabendo aos pais ou responsáveis matricular seus filhos em escolas próximas de sua residência, aos seis anos de idade (primeiro ano). É de caráter obrigatório para crianças e jovens com idade entre seis e 14 (catorze) anos.

Na Secretaria Municipal de Educação de Bauru, o Departamento de Ensino Fundamental é composto pela Divisão de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano (Setor 1), do 6º ao 9º ano (Setor 2) e Suplência (atendimento aos adultos do 6º ao 9º ano). Desde dez./2014, o EF atende 8.553 crianças distribuídas em 16 (dezesesseis) escolas, sendo que cinco delas atendem crianças de 6º ano 9º ano, e uma escola possui suplência. O primeiro ano do EF de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização, mas é um lugar para a criança adquirir experiência, sejam elas linguísticas, motoras e/ou sociais.

Em 2012, o Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal foi lançado na cidade de Bauru. Foi construído entre 2010 e 2012 pelo *Grupo de trabalho currículo comum*, com a participação de diretores, coordenadores

pedagógicos, professores, equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação, professores e alunos da UNESP, com a coordenação geral da Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani, com o objetivo de elaborar a unificação curricular do Ensino Fundamental. A solicitação desse projeto veio do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, em função do sistema municipal de Ensino Fundamental de Bauru, SP ter aumentado significativamente o número de escolas, dificultando o acompanhamento pedagógico para uma educação de qualidade.

A finalidade foi construir um currículo comum para as diferentes áreas do conhecimento e que se tornasse diretriz para todas as escolas de Ensino Fundamental do sistema municipal de Bauru, em todos os nove anos. Desse modo, o aluno passou a usufruir de mobilidade (transferência escolar) com a segurança de ser atendido no âmbito educacional, de forma completa, tendo os conteúdos necessários, ao processo de ensino-aprendizagem, assegurados.

[...] a resposta à questão ‘o que é currículo’ é uma missão, por um lado, complexa porque existe uma grande diversidade no pensamento curricular e, por outro, fácil, na medida em que o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberação tomada nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico (PACHECO, 2005, p. 44, grifo do autor).

Durante 2013 e 2014, o currículo foi implantado nas escolas do sistema municipal e, paralelamente, vem sendo discutido nas reuniões de Atividades de Trabalhos Pedagógicos (ATP) entre os professores, coordenadores pedagógicos e diretores, no intuito de avaliar sua eficácia.

O currículo não é neutro, ele aponta a direção do processo de formação humana, orienta as ações pedagógicas e é permeado pela visão de mundo daqueles que o constroem. Optamos, no processo de construção do currículo aqui apresentado, por valorizar os aspectos históricos, culturais e sociais. Assim, imbuídos pela vertente histórico-cultural e pela perspectiva democrática e participativa é que construímos este documento (BAURU, 2012a, p. 29).

O Currículo Comum vem sendo construído sob a luz da teoria educacional histórico-cultural e vem norteando a execução dos trabalhos, a formação dos professores e a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Bauru. A Teoria Histórico-Cultural explica o aprendizado humano a partir de sua natureza social. Foi desenvolvida pelo psicólogo soviético

Vygotsky (1896-1934), juntamente com Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979). Esses estudiosos consideram que o comportamento humano deve ser estudado tanto nos seus aspectos biológicos quanto nos históricos.

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, em sua gênese, pressupõe a natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores. De acordo com Vygotsky (2007, p. 100), “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Nesta perspectiva, há primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico, quanto ao desenvolvimento psíquico do homem. Não é negada a influência da parte biológica, porém, os estudos enfatizam o aspecto social no desenvolvimento das funções psicológicas.

Do ponto de vista vygotskyano, as funções do desenvolvimento da criança aparecem primeiro no âmbito social e só depois no individual, primeiro entre as pessoas, depois no interior da criança. O aprendizado da criança começa muito antes de ela ir à escola, acontece com a interação com sua família. O nível de desenvolvimento posterior chama-se potencial e é representado por tudo o que a criança consegue fazer com ajuda. A distância entre um nível e o outro (potencial e real) é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). É muito importante que o professor avalie a ZDP do aluno e proponha novas atividades para que ele possa superar os desafios e avançar na aprendizagem (REGO, 2000).

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. Neste sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, pois a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário[...] (REGO, 2000, p. 73).

Para Vygotsky (2007), o uso da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores, ou seja, a consciência da criança. O que o homem vivencia reflete na sua forma verbal, e o conteúdo histórico é interiorizado por meio da linguagem. O processo de interiorização é uma reconstrução interna de uma operação externa.

As funções de desenvolvimento da criança passam do interpessoal (nível social) para o intrapessoal (nível individual). Sendo assim, todas as funções superiores se originam das relações entre as pessoas (REGO, 2000). Na perspectiva interacionista de Vygotsky (2007), a criança é o sujeito no processo de aquisição da linguagem, pois constrói o seu conhecimento de mundo com o outro.

Nas escolas municipais de Bauru, a verificação da evolução do nível de escrita dos alunos é realizada conforme avaliação diagnóstica (Anexos F, G, H, I, J), fundamentada na teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky (1991).

2.4 ALFABETIZAÇÃO E OS NÍVEIS PSICOGENÉTICOS DE ESCRITA

Alfabetização é “a ação de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 1998, p. 31). Já o termo letramento significa a ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita. O letramento envolve a identidade e a agência do aprendiz na aquisição da linguagem, como ressalta Soares (1998, p. 30, grifo da autora):

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é conseguir dar significado a ela, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’.

Para Gontijo (2013, p. 42), “a alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, ou seja, a aprendizagem da técnica da escrita, e o letramento diz respeito à capacidade de fazer uso desses procedimentos em práticas sociais”. Ainda, complementa Cagliari e Cagliari (1997, p. 9):

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo do desenvolvimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo à alfabetização mais condições terá este professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais.

Emília Ferreiro, orientada por Piaget, realizou vários estudos com crianças sobre a linguagem escrita, em parceria com a pedagoga Ana Teberosky, cujos

resultados foram apresentados em *Psicogênese da Língua Escrita* (1991). Segundo seus estudos, a criança passa por diferentes níveis de evolução conceitual na construção do seu processo de leitura e escrita. O progresso neste processo se dá por um conflito cognitivo, em que a presença de um objeto novo (no sentido amplo de objeto de conhecimento), não assimilável leva o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, isto é, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991).

A seguir são descritos os níveis de escrita postulados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991):

O *pré-silábico* (Anexo F), é o primeiro nível onde a criança percebe que existem outras formas de comunicação, além do desenho. Nesta fase, ela ainda não diferencia o desenho da escrita, mas aquelas crianças que já sentem a necessidade de escrever letras passa a usar critérios quantitativos e qualitativos. Conforme caderno *A aprendizagem do sistema de escrita alfabética*, a hipótese de quantidade mínima implica ter três ou duas letras para que algo possa ser lido, e a hipótese de variedade, implica descobrir que, para escrever palavras diferentes é preciso variar a quantidade e a ordem das letras que usa (BRASIL, 2012, p. 12).

De acordo com Carraher e Rego (1981), aparece então o realismo nominal, onde a criança escreve formiga com poucas letras, conforme o tamanho do animal, e boi com diversas letras, pois se trata de um animal grande. Cruz e Fontana (1996, p. 191), afirmam que:

Nesta fase a escrita constitui um sistema independente, mas relacionado ao desenho. Embora as crianças distingam texto de desenho, elas consideram que não se pode ler um texto sem imagens, porque, nesse caso, faltam elementos para poder interpretar as letras, e, ao escrever procuram associar escrita e desenho.

Portanto, neste nível a leitura é compreendida pela criança por meio de desenhos, imagens, não apresentando nenhum tipo de correspondência sonora.

Já o *nível silábico* é uma fase onde a escrita não representa mais o objeto, mas sim a letra e, a partir de então, a criança começa a perceber que os segmentos da escrita podem representar os sons da fala. Mas, nesta etapa, ela acha que as letras substituem as sílabas que pronunciou.

A criança ainda não planeja quais e quantas letras usará para cada palavra, mas já demonstra que está começando a compreender que a escrita nota a pauta sonora das palavras. Esta fase é dividida em dois subgrupos: silábicas quantitativas, ou sem valor sonoro (Anexo G), e qualitativas, ou com valor sonoro (Anexo H). Morais (2012, p. 60, grifo do autor) relata a definição dessas subáreas:

[...] na escrita silábica quantitativa, a criança tende, na maioria das palavras, a usar de forma estrita a regra de que, para cada sílaba oral, se coloca uma única letra, mas a maioria das letras usadas não tem a ver com os sons das sílabas orais que está notando. Nas escritas silábicas qualitativas, além da preocupação com a regra 'uma sílaba oral, uma letra' haveria a busca de, para cada sílaba, uma letra com valor sonoro, convencional, isto é, corresponde a um dos fonemas que formam a sílaba oral em questão.

A criança passará por uma série de conflitos nessa fase, pois perceberá que sempre escreve as palavras com menos letras que as usadas pelas pessoas alfabetizadas. Conforme exemplo do caderno ano 01 do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 13, grifo do autor):

Ao tentar escrever as palavras bota e sopa, ela pode registrar no papel, para cada palavra, apenas as vogais AO e ficar 'embatucada', diante de hipótese que tinha elaborado antes: como podem duas coisas diferentes ser escritas com as mesmas letras e estas aparecerem na mesma ordem? Como pode ser palavra algo que tem poucas letras?

No nível *silábico-alfabético* (Anexo I), a criança descobre que a sílaba não é a menor unidade da palavra e que uma letra sozinha não representa uma sílaba, então ela acrescenta mais letras aleatoriamente. Esta é a fase que indica um período de transição e implica um nível de reflexão metafonológica mais detalhado, ou seja, consciência fonêmica e não somente análise das sílabas. É a fase em que acontece um novo salto qualitativo, quando a criança começa a entender que o que ela escreve tem a ver com os pedaços sonoros das palavras (BRASIL, 2012, p. 14). Para Morais (2012), quando as crianças atingem uma hipótese silábico-alfabética já estão quase que, em sua totalidade, a salvo do fracasso escolar que gera o analfabetismo.

O *nível alfabético* (Anexo J) é, enfim, a última fase da evolução psicogenética da escrita, em que a criança é capaz de realizar análise fonética produzindo escritas alfabéticas. A partir daí, os próximos desafios serão ortográficos e de espaçamento entre as palavras. Para Morais (2012), a criança que alcança

essa hipótese ainda faz uso do princípio alfabético: ela pensa que, para cada letra, deveria prevalecer um único som, e cada som deveria ser notado por uma única letra. Portanto, não podemos confundir alcançar uma hipótese alfabética de escrita e estar alfabetizado. Sendo assim:

Se já compreendeu como o SEA funciona, a criança tem agora que dominar as convenções som-grafia de nossa língua. Esse é um aprendizado de tipo não conceitual, que vai requerer um ensino sistemático e repetição, de modo a produzir automatismos. A consolidação da alfabetização, direito de aprendizagem a ser assegurado nos segundo e terceiro anos do primeiro ciclo, é o que vai permitir que nossas crianças leiam e produzam textos, com autonomia (BRASIL, 2012, p. 16).

Para que a criança reconstrua em sua mente as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ela precisa ser desafiada, ser convidada a refletir sobre as palavras, desafio este proposto ao professor.

3 PROPOSIÇÃO

Considerando a existência de estudos que apontam a importância de determinados requisitos para a aquisição da leitura e da escrita, e que a aprendizagem da leitura só se pode produzir com êxito mediante a integração de diversos aspectos, este estudo teve como objetivo:

- a) caracterizar os desempenhos em maturidade perceptiva, esquema corporal/orientação espaço temporal, desenvolvimento motor e linguagem em crianças iniciantes no processo de alfabetização;
- b) relacionar essas competências com o nível de escrita dos escolares.

4 CASUÍSTICA E MÉTODOS

4 CASUÍSTICA E MÉTODOS

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FOB/USP sob o parecer CAAE de número: 28449514.8.0000.5417 (Anexo A). Os pais e/ou responsáveis autorizaram a participação do (a) menor na pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), conforme resolução CNS 466/12.

Realizamos, então, pesquisa de campo, com abordagem quanti-qualitativa dos dados, de cujos resultados extraímos inferências, a partir do quadro teórico de referências sistematizado.

Foram entregues à Secretaria Municipal de Educação de Bauru, SP o projeto e a carta de apresentação dos pesquisadores, como condição para a realização do estudo nas escolas municipais. A autorização foi emitida e fez parte da documentação enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa. Após autorização, as escolas foram contatadas, e reuniões com os pais ou responsáveis pelos estudantes foram realizadas para convidá-los a participar do trabalho e esclarecer-lhes os objetivos.

4.1 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA CASUÍSTICA

Inicialmente, foi levantada a quantidade de crianças nascidas em 2008, que cursaram o Ensino Infantil e matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental das 16 escolas do Sistema Municipal de Educação Fundamental de Bauru. Após análise estatística, decidiu-se como calculo amostral de 70 a 80 escolares relevantes para a pesquisa em questão. Foram convidados 80 (oitenta) estudantes de ambos os gêneros, ingressantes no 1º ano do Ensino Fundamental I de quatro Escolas Municipais de Bauru, SP. Destas, efetivamente participaram do trabalho 70 (setenta) em função de 10 (dez) terem faltado nos dias previstos para a coleta de dados.

Foram eleitas escolas de regiões distintas da cidade, ou seja, uma escola da região centro-oeste, uma da região norte, outra da região leste e outra da região

sudeste. Para a eleição das escolas de cada região foi realizado sorteio. As escolas participantes foram:

- Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professora Claudete da Silva Vecchi” localizada no Parque Viaduto, região Centroeste - 20 crianças.
- Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Francisco Junior” localizada no Jardim Progresso, região Norte - 21 crianças.
- Escola Municipal de Ensino Fundamental “Thereza Tarzia” – Irmã Rosamaria Tarzia, localizada no Núcleo H. Nobuji Nagasawa (Bauru, 2000), região Leste - 12 crianças.
- Núcleo de Ensino Renovado “Lydia Alexandrina Nava Cury”, localizada no Núcleo Residencial Presidente Geisel, região Sudeste - 17 crianças.

Trata-se de um método estratificado, definido e seletivo. Para pertencer à amostra, os escolares atenderam aos seguintes critérios de inclusão: estar matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental; ter nascido em 2008; não ter deficiência intelectual, visual, auditiva e motora, condições estas verificadas no prontuário escolar; não frequentar sala de recurso por qualquer outro motivo, e apresentar a autorização dos responsáveis para a participação na pesquisa.

A escolha dos estudantes do 1º ano para este estudo deu-se porque a educação formal é iniciada no 1º ano do Ensino Fundamental, momento de transição na vida dos escolares. Com o ensino de nove anos, a criança passou a experimentar esse momento mais cedo. Todos os escolares do município de Bauru apresentavam formação em Educação Infantil (EMEI, EMEII), cuja concepção educacional é fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural (SAVIANI, 2005).

	Crianças de 6 anos		Total
	Masculino	Feminino	
Alunos	30	40	70

Quadro 1 - Caracterização dos participantes por faixa etária e sexo

4.2 METODOLOGIA

Todos os estudantes foram submetidos à Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para a Leitura e a Escrita (BACLE) (PEREIRA; ROCHA, 2013). A BACLE caracteriza-se por um conjunto de atividades para aferir pré-competências para o início de leitura e escrita. As atividades envolvem: avaliação das habilidades: maturidade perceptiva; esquema corporal e orientação espaço-temporal; desenvolvimento motor, motricidade fina e linguagem.

Para assegurar o entendimento das tarefas propostas, pois se trata de um instrumento de origem portuguesa, cujas ordens são dadas na língua portuguesa falada em Portugal, aplicamos a bateria de avaliação de pré-competências em 10 (dez) crianças, inicialmente. Após a aplicação, verificamos a necessidade de alterar algumas palavras da bateria para melhor entendimento dos alunos brasileiros. No próprio manual da BACLE há a recomendação para que o profissional reformule as questões apresentadas à criança quando se observa que elas não estão compreendendo.

No item V da prova 1 – Maturidade perceptiva – letra b – visual, onde está “[...] pinta o cão de castanho”, passamos a ler: “pinte o cão de marrom”; na letra c – dominância lateral da mesma prova item II, na quarta frase, onde está “[...] atrás da menina que está a tocar?”, lemos “atrás da menina que está tocando?” e no item III, onde está “[...] salta ao pé-coxinho”, passamos a ler “salte somente com um pé” e “[...] espreita”, lemos “olhe”.

Na prova 4 - Linguagem, letra a- Compreensão oral, item I, onde está “Eu mando [...]”, passamos a ordenar “O mestre mandou”; onde está “[...] diz-me quem vê e volta a fechá-la”, lemos “diga-me quem você vê e feche-a”; na terceira frase, onde está “[...] volta e vem ter comigo”, lemos “volte aqui comigo”. Na letra c- Expressão Oral, item I, onde está “[...] regista o relato” lemos “registre o relato”, e no item III também a mesma palavra “registra-a”, lemos “registre-a”. Finalizando no item V, onde está “[...] registo”, lemos “registro”.

A bateria BACLE foi aplicada às 70 (setenta) crianças individualmente em uma sessão aproximadamente de sessenta minutos, no mesmo período de aula da

criança. Esta foi encaminhada para uma sala silenciosa (biblioteca ou laboratório), permanecendo na sala somente o pesquisador e o infante.

Já o diagnóstico de hipótese de escrita foi observado empregando-se o mapa diagnóstico realizado pela professora do aluno no final do 2º bimestre.

4.2.1 Descrição dos instrumentos utilizados na coleta de dados

4.2.1.1 Bateria de avaliação de competências iniciais para a leitura e escrita (BACLE)

A BACLE compreende um Caderno de aplicação e um Caderno de respostas.

Maturidade perceptiva (Anexo B)

Esta é a primeira área da BACLE que inclui quatro subáreas: auditiva, visual, dominância lateral e reconhecimento da dominância lateral:

a) Auditiva

É proposto nesta prova um conjunto de cinco tarefas estruturadas, considerando a identificação da habilidade perceptiva auditiva.

- I. No primeiro, a criança repete quatro sequências de vocábulos pela ordem proposta. Privilegia-se a retenção, emissão e reprodução auditiva.
- II. A criança repete as duas frases apresentadas, possibilitando a aferição do índice de memória de estímulos sonoros.
- III. Analisa-se a capacidade de diferenciação entre pares de fonemas/palavras. Neste exercício, foi necessário o pesquisador oferecer para a criança um exemplo de coisas iguais e diferentes para o entendimento da atividade.
- IV. Composto por três exercícios de identificação de sons onomatopéicos, onde se identifica a capacidade auditiva de reconhecimento.

- V. Refere-se à organização de cadências rítmicas e de memória auditiva. Apresenta-se uma composição de quatro exercícios de batimentos.

b) Visual

A percepção visual é aferida por cinco exercícios.

- I. É solicitada a identificação de objetos num suporte visual, para avaliar a capacidade de reprodução de estímulos visuais simbólicos e de cronologia dinâmica.
- II. Apresenta-se uma sequência de grandeza desordenada do menor para o maior, com o propósito de identificar a capacidade de consciência visual, espacial e de ordem.
- III. Solicita-se a identificação de semelhanças e diferenças com base num suporte de duas figuras para verificar a capacidade de discriminação e reconhecimento visual.
- IV. Considera-se neste exercício a capacidade de retenção e memória visual sob a forma de pré-escrita: a criança observa uma sequência de desenhos que após vinte segundos é retirada pelo pesquisador e a criança deverá falar o nome dos objetos na mesma ordem do suporte visual.
- V. As capacidades de identificação e diferenciação visual são percebidas por meio da pintura de um desenho.

c) Dominância lateral

São solicitados três exercícios, onde houve a necessidade de alterações de palavras para que o entendimento pelo aluno fosse satisfatório como foi explicado anteriormente.

- I. A atividade compõe-se de exercícios de equilíbrio e movimento, associados à noção de linha média do corpo, e identificação e orientação postural de si próprio no espaço.
- II. Pressupõe-se o seguimento de instruções, colocando a criança em situações de domínio lateral relativamente ao espaço físico, ao outro e a objetos.

III. Solicita-se a execução de quatro grupos de atividades de identificação da dominância lateral manual, pedal, ocular e auditiva da criança.

d) Reconhecimento da dominância lateral

É solicitada a execução de três atividades, em que a primeira é reconhecer a dominância lateral em si mesmo, a segunda, no outro e a terceira, no espaço gráfico.

- I. Analisa-se o reconhecimento da dominância lateral em si mesmo (direito-esquerda) e a relação viso-espacial por meio da concretização de cinco tarefas.
- II. Destina-se à avaliação da dominância lateral no outro, mediante um grupo de quatro tarefas.
- III. Identifica-se o reconhecimento da dominância lateral no espaço gráfico através de três instruções.

Esquema Corporal/Orientação Espaço-Temporal (Anexo C)

O Esquema corporal/orientação espaço-temporal caracteriza-se por quatro conjuntos de atividades referentes à identificação no outro e no espaço gráfico:

a) Identificação em si

- I. Este exercício possui um item, onde a criança identifica as partes do seu próprio corpo.

b) Identificação no outro

- I. Avalia-se a capacidade de identificar as partes do corpo do outro; a criança nomeia no outro as partes do corpo.
- II. Com o propósito de perceber a representação que tem sobre a figura humana do outro, a criança desenha as partes do corpo que estão faltando na figura.
- III. É solicitada à criança a representação de si no espaço para verificar a percepção global de si mesma no espaço. Esta atividade não operacionaliza a análise do desenho, ou seja, se a criança que desenha

o corpo com palitinhos deveria ter menos pontuação do que a criança que desenha o corpo humano com massa corporal. Então, neste exercício, foi considerado completo (2 pontos) se a criança desenhou todas as partes do corpo humano, incompleto (1 ponto) se faltou alguma parte do corpo humano, e não foi considerado (0 ponto) o desenho que não representou a imagem corporal da criança.

c) Posição no espaço gráfico

Representado por quatro exercícios:

- I. A criança tem como tarefa encontrar o caminho correto em um labirinto, de forma a testar sua capacidade de orientação espaço-temporal.
- II. Foi pedido que a criança completasse uma simetria, no sentido de atestar a estrutura e a noção espaço-motora. Houve a necessidade de um exemplo visual sobre a simetria, para melhor entendimento do aluno.
- III. Apresenta-se uma tarefa para completar uma sequência, para atestar capacidade cognitiva de reconhecimento, percepção e sequenciação espacial.
- IV. Para examinar a noção de posicionamento no espaço, de reprodução visual e espacial, é pedido para a criança copiar um quadrado e um triângulo no espaço destacado.

Desenvolvimento motor (Anexo D)

Esta área é representada por cinco exercícios relacionados à motricidade fina:

- I. Com o objetivo de avaliar a capacidade de produzir movimentos finos e de preensão do lápis, é solicitado que a criança realize um percurso, de um extremo ao outro, sem tocar nas margens laterais do percurso, nem levantar o lápis.
- II. Solicita-se à criança que pinte e contorne um desenho; pretende-se analisar a capacidade de executar, de forma correta e com precisão os movimentos realizados, a destreza e a manipulação do lápis.

- III. A tarefa requer que a criança rasgue pedaços de papel e que os cole de forma a revestir a pera, com o intuito de aferir destreza manual e controle motor.
- IV. É solicitado que corte com tesoura, pelas linhas indicadas no desenho, para analisar a capacidade de realizar movimentos de controle e destreza manual.
- V. Para verificar a capacidade de realização de movimentos finos, de destreza motora (pressão do traço e manipulação do lápis) é solicitado a criança que realize dois grafismos.

Linguagem (Anexo E)

A linguagem oral apresenta três grupos de exercícios dentro das subáreas: compreensão oral, consciência fonológica e expressão oral:

a) Compreensão oral

- I. É proposto à criança seguir quatro instruções, para avaliar: capacidade auditiva, de compreensão, retenção da informação e capacidade de seguir instruções.
- II. O pesquisador lê um pequeno texto, e a criança responde às questões de compreensão oral. Nesta atividade, são analisadas as seguintes capacidades: atenção, memória, compreensão da mensagem, retenção das informações e interesse em ouvir histórias.

b) Consciência fonológica

Formada por cinco grupos de exercícios, inclui as subáreas das rimas com três exercícios, da compreensão da palavra com um exercício, classificação da sílaba e fonemas iniciais com três, manipulação da sílaba inicial com um exercício e segmentação das sílabas com um exercício.

- I. É solicitado à criança para juntar os pares de palavras cujos nomes rimam no intuito de verificar a capacidade de identificar a rima.
- II. Através dos pares das palavras ouvidas, analisa-se a capacidade de identificação de rimas.

- III. Nesta atividade, é a própria criança que lê e identifica os pares de palavras, para também identificar e reconhecer as rimas.
- IV. Tem como objetivo aferir os processos cognitivos de compreensão da palavra.
- V. Analisa-se a capacidade para identificar e classificar sílabas iniciais iguais em palavras diferentes.
- VI. Analisa-se a capacidade para identificar e classificar fonemas iniciais iguais em palavras diferentes.
- VII. Idem ao VI.
- VIII. Tem por objetivo perceber a capacidade da criança em manipular os sons das palavras e da sílaba inicial.
- IX. Determina-se a capacidade de segmentação das sílabas da palavra.

c) Expressão oral

Cinco exercícios fazem parte da expressão oral:

- I. Analisa-se a capacidade de memória espaço-temporal e a construção de frase.
- II. Analisa-se a percepção visual e a representação verbal.
- III. Verifica-se a capacidade da criança em expressar-se oralmente, a consciência que possui sobre os elementos fundamentais e a estruturação de uma frase.
- IV. Percebe-se a consciência que a criança possui na manipulação do significado de elementos no contexto de uma frase.
- V. A atividade tem como objetivos: determinar a noção cronológica espaço-temporal nos diferentes momentos da sequência de acontecimentos, o raciocínio, a interpretação (da relação causa-efeito da narrativa: início-desenvolvimento-fim) bem como a construção de frases e a amplitude do campo lexical.

4.2.1.2 Diagnóstico de sondagem

Outro instrumento para a coleta de dados foi o Mapa de Diagnóstico de Sondagem utilizado pelo professor. Os professores do Sistema Municipal de Ensino Fundamental estão em constante formação. Entre vários assuntos e cursos realizados, destacamos os cursos para os professores alfabetizadores, ou seja, os professores do 1º ciclo (1º ao 3º ano), onde todos os participantes recebem formação para estar aptos a avaliar a criança e conhecer as hipóteses que os alunos não alfabetizados possuem sobre a escrita alfabética e o sistema de uma forma geral. Um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer tais hipóteses denomina-se Diagnóstico de Sondagem.

Os docentes utilizam-se desse recurso também como estratégia de planejamento, pois a avaliação periódica de sondagens permite-lhe avaliar e acompanhar os avanços da turma com relação à aquisição da base alfabética. A sondagem é uma atividade de escrita que envolve a produção (sem apoio de outras fontes escritas) de uma lista de palavras conhecidas dos alunos. Segundo o Guia de Planejamento do Professor Alfabetizador, ela pode ou não envolver a escrita de frases simples (SÃO PAULO, 2006).

É uma situação de escrita, que deve ser seguida da leitura, pelo aluno, daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura, é que o professor poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que ele lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita. Os professores são livres para escolher as palavras segundo a vivência dos alunos, mas alguns critérios para a eficácia do ditado diagnóstico são necessários:

- a) As palavras devem fazer parte do vocabulário cotidiano dos alunos, mesmo que eles ainda não tenham tido a oportunidade de refletir sobre a representação escrita delas.
- b) A lista deve abarcar palavras que variam na quantidade de letras, abrangendo palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.
- c) O ditado deve ser iniciado pela palavra polissílaba, depois a trissílaba, a dissílaba e, por último, a monossílaba. Esse cuidado deve ser tomado porque, no caso de as crianças escreverem segundo a hipótese do

número mínimo de letras (três), poderão recusar-se a escrever caso tenham de começar pelo monossílabo.

- d) Evitar palavras que repitam as vogais, pois isso também pode fazer com que as crianças entrem em conflito, por causa da hipótese da variedade, e também recusar-se a escrever.
- e) Após o ditado de lista, solicitar a escrita de uma frase que envolva pelo menos uma das palavras da lista, para que possa observar se os alunos voltam a escrever essa palavra de forma semelhante, se a escrita dessa palavra permanece estável mesmo no contexto de uma frase.

Segue exemplo com o tema fantasia de carnaval:

4.3 PROCEDIMENTOS

Após a aplicação da BACLE, os resultados foram analisados de acordo com a tabela de seus valores qualitativos. A bateria é constituída por um total de 94 exercícios no conjunto das quatro áreas, sendo a pontuação máxima de 188 pontos. Para a resposta totalmente correta atribuímos o valor de dois pontos; para a parcialmente correta, o valor de um ponto, e para a resposta errada, ou a que não responde ao exercício, ou responde menos que a metade correta, não se atribuiu pontos.

No conjunto de provas, envolvendo maturidade perceptiva, 45 (quarenta e cinco) crianças demonstraram ter as competências avaliadas em nível satisfatório ou superior (faixas 5, 6 ou 7), vinte em nível médio (faixa 4), três em estágio de

desenvolvimento de intervenção (faixa 3), e duas crianças se mostraram no limite inferior (faixa 2). Nenhuma delas demonstrou ter aptidões insuficientes (faixa 1).

Faixas	%
1 Desenvolvimento insuficiente	0 – 45,4
2 Desenvolvimento no limite inferior	45,5 – 55,4
3 Desenvolvimento em fase de intervenção	55,5 – 65,4
4 Desenvolvimento em nível médio	65,5 – 75,4
5 Desenvolvimento satisfatório	75,5 – 85,4
6 Desenvolvimento da maioria das competências	85,5 – 95,4
7 Desenvolvimento máximo	95,5 – 100

Quadro 2 - Faixas de valores totais da análise qualitativa da BACLE

Segundo Ferreira e Teberosky, 1991, a análise dos mapas diagnósticos do 2º bimestre, o nível de conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita foi classificado em cinco níveis (Quadro 3).

Níveis	Hipóteses de escrita
1	Pré-silábico
2	Silábico sem valor sonoro
3	Silábico com valor sonoro
4	Silábico-alfabético
5	Alfabético

Quadro 3 - Níveis de escrita do mapa diagnóstico do 1º ano

4.4 ANÁLISE DE DADOS

Foi realizada análise estatística descritiva com valores de média, mediana, desvio padrão, valores mínimos e máximos. Para a correlação entre os instrumentos de avaliação, foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson. Em todos os testes estatísticos foi adotado nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

5 RESULTADOS

5 RESULTADOS

Na Tabela 1, são apresentados: idade, sexo, nível de hipótese de escrita, desempenho individual nas quatro áreas da BACLE, e média obtida pelo grupo dos 70 escolares em cada competência, com o seu correspondente desvio padrão.

Tabela 1 - Distribuição dos escolares quanto a: idade, sexo, hipótese de escrita e desempenho individual nas áreas da BACLE, média obtida pelo grupo de escolares e correspondente desvio padrão

Aluno	Idade	Sexo	HE	MP (%)	EC/OET (%)	DM (%)	L (%)	Total (%)
1	6;0	M	1	65,7	70,5	78,5	46,8	261,5
2	6;1	M	1	73,6	73,5	64,2	70,3	281,6
3	6;2	M	1	67,1	88,2	64,2	50	269,5
4	6;0	M	1	78,9	67,6	78,5	70,3	295,3
5	6;5	M	2	86,8	85,2	100	84,3	356,3
6	6;2	M	2	76,3	82,3	100	84,3	342,9
7	6;4	M	2	90,7	79,4	64,2	87,5	321,8
8	6;2	M	3	78,9	88,2	100	68,7	335,8
9	6;1	M	3	88,1	91,1	100	96,8	376
10	6;3	M	3	76,3	70,5	78,5	84,3	309,6
11	6;4	M	3	75	82,3	78,5	75	310,8
12	6;2	M	3	75	58,8	78,5	73,4	285,7
13	6;3	M	3	64,4	67,6	78,5	68,7	279,2
14	6;1	M	3	80,2	88,2	78,5	82,8	329,7
15	6;0	M	3	76,3	73,5	78,5	89	317,3
16	6;5	M	3	76,3	70,5	71,4	73,4	291,6
17	6;7	M	3	89,4	85,2	85,7	92,1	352,4
18	6;3	M	3	69,7	70,5	78,5	79,6	298,3
19	6;1	M	3	68,4	79,4	100	78,1	325,9
20	6;5	M	3	78,9	85,2	71,4	79,6	315,1
21	6;3	M	3	71	91,1	92,8	81,2	336,1
22	6;3	M	3	84,2	82,3	78,5	82,8	327,8
23	6;7	M	3	60,5	79,4	85,7	53,1	278,7
24	6;7	M	3	80,2	94,1	78,5	71,8	324,6
25	6;3	M	3	76,3	82,3	92,8	67,1	318,5
26	6;3	M	3	72,3	82,3	71,4	57,8	283,8
27	6;1	M	4	92,1	88,2	85,7	95,3	361,3
28	6;4	M	5	77,6	85,2	78,5	82,8	324,1
29	6;4	M	5	81,5	85,2	78,5	85,9	331,1
30	6;2	M	5	77,6	85,2	71,4	78,1	312,3
31	6;3	F	1	68,4	71,4	92,8	46,8	279,4
32	6;4	F	1	77,6	85,2	100	78,1	340,9
33	6;3	F	1	78,9	70,5	100	31	280,4
34	6;5	F	1	81,5	82,3	85,7	81,2	330,7
35	6;2	F	1	65,7	73,5	78,5	65,6	283,3
36	6;4	F	1	65,7	67,6	78,5	60,9	272,7
37	6;1	F	2	50	94,1	100	90,6	334,7
38	6;6	F	2	88,1	82,3	100	85,9	356,3
39	6;2	F	2	88,1	88,2	85,7	96,8	358,8
40	6;1	F	2	65,7	79,4	85,7	73,4	304,2
41	6;4	F	2	68,4	79,4	92,8	70,3	310,9
42	6;3	F	2	88,1	82,3	78,5	92,1	341
43	6;4	F	2	71	79,4	78,5	81,2	310,1
44	6;5	F	3	55	67,6	92,8	75	290,4
45	6;4	F	3	76,3	88,2	92,8	70,3	327,6
46	6;7	F	3	80,2	82,3	92,8	71,8	348,8
47	6;4	F	3	76,3	88,2	100	84,3	315,8
48	6;5	F	3	78,9	79,4	85,7	71,8	342,3
49	6;1	F	3	94,7	79,4	71,4	96,8	351
50	6;4	F	3	76,3	88,2	92,8	93,7	329,1
51	6;6	F	3	82,8	88,2	78,5	79,6	346,1
52	6;2	F	3	73,6	88,2	100	84,3	326,1
53	6;2	F	3	81,5	76,4	71,4	96,8	284,6
54	6;6	F	3	63,1	64,7	92,8	64	306,1
55	6;5	F	3	72,3	79,4	85,7	68,7	337,3
56	6;4	F	3	78,9	85,2	85,7	87,5	339,3
57	6;5	F	3	84,2	97	78,5	79,6	341,7
58	6;2	F	3	75	91,1	92,8	82,8	340
59	6;3	F	3	92,1	88,2	78,5	81,2	311,9
60	6;7	F	3	84,2	73,5	71,4	82,8	311,9
61	6;5	F	4	73,6	88,2	100	93,7	355,5
62	6;4	F	4	82,8	79,4	85,7	90,6	335,5
63	6;3	F	4	76,3	82,3	85,7	84,3	328,6
64	6;5	F	4	88,1	82,3	85,7	90,6	346,7
65	6;5	F	4	84,2	97	85,7	96,8	363,7
66	6;3	F	5	75	79,4	92,8	85,9	333,1
67	6;2	F	5	81,5	88,2	92,8	92,1	354,6
68	6;2	F	5	77,6	91,1	78,5	84,3	331,5
69	6;1	F	5	76,3	85,2	92,8	68,7	323
70	6;2	F	5	78,9	88,2	85,7	92,1	344,9
Total Médio				76,95	81,65	84,96	78,50	322,05
Desvio Padrão				8,62	8,10	10,06	13,33	26,54

F. = Feminino; M= Masculino; HE= Hipótese de escrita; MP= Maturidade perceptiva; EC/OET= Esquema corporal/orientação espaço-temporal; DM= Desenvolvimento motor; L= Linguagem

No conjunto de provas, envolvendo maturidade perceptiva (MP), comparando-se cada uma das 70 crianças com as tabelas da BACLE, 45 delas demonstraram ter nível satisfatório ou superior (faixas 5, 6 ou 7), 20 em nível médio (faixa 4), três em estágio de desenvolvimento de intervenção (faixa 3) e duas crianças se mostraram no limite inferior (faixa 2). Nenhuma delas demonstrou ter aptidões insuficientes (faixa 1). A média obtida pelos 70 sujeitos na área de MP (76,9%) corresponde à faixa 5 (75,5%-85,4%). Segundo a descrição presente na bateria, esta faixa representa que a criança é capaz de perceber o que a rodeia, a partir de dados captados pelos sentidos, encontrando-se em um estágio de desenvolvimento satisfatório.

No conjunto de provas que avaliaram esquema corporal e orientação espaço temporal, dos 70 escolares, 54 demonstraram desempenho suficiente ou superior (faixas 5, 6 ou 7 da BACLE), 14 em nível médio (faixa 4), e duas crianças encontraram-se no nível de desenvolvimento de intervenção (faixa 3). Nenhuma delas demonstrou estar no limite inferior ou ter aptidões insuficientes (faixas 2 e 1, respectivamente). A média obtida pelo grupo neste conjunto de provas foi de 81,6% (Tabela 1), também se enquadrando na faixa 5, em que a criança mostra ter feito apropriações ao nível do esquema corporal/orientação espaço temporal, de discriminação e organização das partes do corpo, e de sustentar os gestos sobre si e sobre os objetos na execução de uma tarefa. Desenvolveu satisfatoriamente a habilidade de avaliar, com precisão, a relação entre o corpo e ambiente sobre si mesma, o outro e o espaço gráfico, estando em um estágio satisfatório de desenvolvimento.

No bloco desenvolvimento motor, 60 crianças atingiram um nível satisfatório ou superior em relação às competências avaliadas, sete crianças atingiram o nível médio, e três não desenvolveram suficientemente as habilidades propostas. A média obtida pelo grupo foi de (84,9%), também correspondente à faixa 5 descrita na BACLE. De acordo com a descrição, nesta faixa a criança demonstra ter adquirido competências ao nível da capacidade de realização de movimentos diversificados que constituem padrões de movimento e precisão de controle e destreza. Também se encontra em um estágio satisfatório de desenvolvimento.

Foi no bloco linguagem, que um menor número de crianças demonstrou nível satisfatório ou superior (44), 18 demonstraram desempenho médio, três estão

em desenvolvimento de intervenção, quatro encontram-se em nível inferior, e uma não desenvolveu a linguagem oral para a sua faixa etária, de acordo com os estágios propostos pela BACLE. A média obtida pelos escolares neste bloco foi de 78,5%, o que corresponde à faixa 5 da BACLE, cuja descrição implica que a criança adquiriu competências em nível de apropriação do processo de linguagem oral e no domínio das estruturas da língua, possui compreensão auditiva, visual da linguagem, dos sons, do significado da palavra e do uso de regras gramaticais. Encontra-se em um estágio satisfatório de desenvolvimento.

Em relação à hipótese de escrita dos escolares, a distribuição deles no que se refere às cinco faixas foi a seguinte: oito crianças (11,4%) encontram-se na faixa 5 (nível alfabético), seis (8,5%) na faixa 4 (silábico-alfabético), 36 (51,4%) na faixa 3 (silábico com valor sonoro), 10 (14,2%) escolares na faixa 2 (silábico sem valor sonoro) e o mesmo número na faixa 1 (pré-silábico), conforme nos mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Nível de hipótese de escrita dos escolares

5.1 MEDIDAS DESCRITIVAS DO DESEMPENHO DOS ESCOLARES NO CONJUNTO DE PROVAS DA MATURIDADE PERCEPTIVA – BACLE

A Tabela 2 apresenta as medidas descritivas, contendo média, mediana, valores mínimos, máximos, de quartil inferior (25%), quartil superior (75%) e desvio padrão do desempenho dos 70 sujeitos nas provas de maturidade perceptiva e suas subáreas: auditiva, visual, dominância lateral e reconhecimento da dominância lateral.

Tabela 2 - Medidas descritivas do desempenho dos escolares no conjunto de provas da maturidade perceptiva da BACLE (n=70)

	Média	dP	Mínimo	Máximo	Mediana	25%	75%
Auditiva	78,44	±9,59	55,50	100,00	77,70	72,20	83,30
Visual	88,13	±8,83	62,50	100,00	87,50	81,20	93,70
Dominância lateral	84,11	±10,40	60,00	100,00	83,30	76,60	93,30
Reconhecimento da dominância lateral	46,64	±24,51	8,30	100,00	45,80	25,00	58,30

5.2 MEDIDAS DESCRITIVAS DO DESEMPENHO DOS ESCOLARES NO CONJUNTO DE PROVAS DE ESQUEMA CORPORAL/ORIENTAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL DA BACLE

A Tabela 3 mostra as medidas descritivas contendo média, mediana, valores mínimos, máximos, de quartil inferior, quartil superior e desvio padrão do desempenho dos 70 sujeitos nas provas de Esquema Corporal/Orientação Espaço-Temporal e subáreas: identificação em si, identificação no outro e posição no espaço gráfico, respectivamente.

Tabela 3 - Medidas descritivas do desempenho dos escolares no conjunto de provas de esquema corporal/orientação espaço-temporal da BACLE (n=70)

	Média	dP	Mínimo	Máximo	Mediana	25%	75%
Identificação em si	85,36	±14,43	50,00	100,00	75,00	75,00	100,00
Identificação no outro	75,26	±12,48	37,50	100,00	75,00	68,70	87,50
Posição no espaço gráfico	89,57	±11,35	50,00	100,00	90,00	90,00	100,00

5.3 MEDIDAS DESCRITIVAS DO DESEMPENHO DOS ESCOLARES NAS PROVAS DE DESENVOLVIMENTO MOTOR DA BACLE

A Tabela 4 mostra as medidas descritivas contendo média, mediana, valores mínimos, máximos, de quartil inferior, quartil superior e desvio padrão do desempenho dos 70 sujeitos nas provas de Desenvolvimento Motor.

Tabela 4 - Medidas descritivas do desempenho dos escolares nas provas de desenvolvimento motor da BACLE (n=70)

	Média	dP	Mínimo	Máximo	Mediana	25%	75%
Motricidade fina	84,96	±10,06	64,20	100,00	85,70	78,50	92,80

5.4 MEDIDAS DESCRITIVAS DO DESEMPENHO DOS ESCOLARES NAS PROVAS DE LINGUAGEM DA BACLE

A Tabela 5 mostra as medidas descritivas, contendo média, mediana, valores mínimos, máximos, de quartil inferior, quartil superior e desvio padrão do desempenho dos sujeitos nas provas de Linguagem e subáreas: compreensão oral, consciência fonológica e expressão oral.

Tabela 5 - Medidas descritivas do desempenho dos escolares nas provas de linguagem da BACLE (n=70)

	Média	dP	Mínimo	Máximo	Mediana	25%	75%
Compreensão oral	76,64	±15,13	30,00	100,00	75,00	65,00	90,00
Consciência fonológica	75,17	±18,00	23,00	96,10	76,90	69,20	88,40
Expressão oral	85,82	±14,90	5,50	100,00	88,80	77,70	94,40

5.5 CORRELAÇÕES ENTRE AS PROVAS DA BACLE E OS NÍVEIS DE HIPÓTESES DE ESCRITA

A Tabela 6 aponta a correlação entre a BACLE e os níveis de hipótese de escrita utilizando o Teste de correlação de *Pearson*. Os resultados evidenciam a correlação significativa entre Esquema Corporal/Orientação Espaço-Temporal, Linguagem e nível de Hipótese da Escrita.

Tabela 6 - Correlações significantes entre hipótese de escrita e as áreas da BACLE: esquema corporal/orientação espaço-temporal e linguagem (n=70)

	MP	EC/OET	DM	L	Total
Hipótese de escrita	0,2174	0,3396	0,0295	0,4556	0,4142
p	0,071	0,004*	0,809	0,000*	0,000

*p<0,05 estatisticamente significativo.

MP= Maturidade perceptiva; EC/OET= Esquema corporal/orientação espaço-temporal; DM= Desenvolvimento motor; L= Linguagem.

5.6 CORRELAÇÕES ENTRE O DESEMPENHO DOS ESCOLARES NAS PROVAS DE ESQUEMA CORPORAL/ORIENTAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL E LINGUAGEM DA BACLE E NÍVEL DE HIPÓTESE DE ESCRITA

Os gráficos que seguem detalham os níveis de hipótese de escrita em relação às duas áreas da BACLE que demonstraram correlação.

O Gráfico 2 mostra a correlação entre o desempenho dos escolares na prova de esquema corporal/orientação espaço temporal e na sondagem do nível de hipótese de escrita.

Gráfico 2 - Correlação entre os níveis de hipótese de escrita e a prova de esquema corporal/orientação espaço-temporal da BACLE

O Gráfico 3 mostra a correlação entre o desempenho dos escolares na prova de Linguagem da BACLE e na sondagem do nível de hipótese de escrita.

Gráfico 3 - Correlação entre os níveis de hipótese de escrita e a prova de Linguagem da BACLE

6 DISCUSSÃO

6 DISCUSSÃO

A identificação e o reconhecimento prévio de competências necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita podem instrumentalizar o professor do Ensino Fundamental quanto à avaliação e à intervenção precoce em diversas áreas do conhecimento para que o desenvolvimento da aprendizagem ocorra com eficácia.

Nesse sentido, este estudo caracterizou determinados requisitos para a aprendizagem de leitura e escrita em 70 escolares do 1º ano do Ensino Fundamental e estabeleceu relações com a prova diagnóstica sobre o seu nível de escrita.

Uma das competências caracterizadas foi à maturidade perceptiva. A média de desempenho obtida pelo grupo de escolares foi de 76,95% (Tabela 1), o que corresponde à faixa 5 do instrumento aplicado (BACLE), significando que o grupo está num estágio de desenvolvimento satisfatório.

Dentre os aspectos aferidos nessa área, o reconhecimento da dominância lateral foi aquele que obteve média mais baixa – 46,64% (Tabela 2), indicando que essa habilidade está num estágio de desenvolvimento no limite inferior (faixa 2 da BACLE). Aos seis anos, a criança reconhece direita e esquerda em si mesma, mas é aos sete que é capaz de responder sobre a posição de um objeto em relação a si mesma e, aos oito, reconhece direita e esquerda no outro (ROTTA et al., 2006). Assim, esta habilidade está em construção na faixa etária investigada.

Segundo Holle (1979), perceber a lateralidade implica a sensação de que os dois lados do corpo não são exatamente os mesmos, e que uma das mãos é usada mais facilmente que a outra. Este é o início do discernimento entre direita e esquerda. O conhecimento estável da esquerda e da direita é possível entre seis e sete anos de idade, e a reversibilidade (possibilidade de reconhecer a mão direita ou a mão esquerda de uma pessoa à sua frente) dificilmente ocorre antes dos seis anos.

Já o aspecto com melhor desempenho foi o visual (média de 88,13%). Os mesmos resultados foram encontrados no grupo de crianças portuguesas (PEREIRA; ROCHA, 2013), ou seja, elas também tiveram melhor desempenho nas provas visuais, e resultados inferiores nas provas de reconhecimento da dominância

lateral, o que apoia ser essa última habilidade mais bem identificada em crianças mais velhas, com maior experiência em atividades que envolvem reconhecimento de direita e esquerda.

As provas da área de maturidade perceptiva da BACLE mesclam tarefas que implicam habilidades de discriminação e memória, tanto auditiva como visual, em dominância lateral e compreensão verbal de ordens, envolvendo tamanhos (menor/maior), cores e posição no espaço. São atividades que fazem parte das práticas pedagógicas da Educação Infantil, particularmente no município de Bauru, o que pode ter contribuído para o bom desempenho das crianças. Por meio de interações e brincadeiras, essas atividades buscam promover o conhecimento de si e do mundo, mediante ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, como propõem as DCNs para Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Outra competência aferida pela BACLE é o desenvolvimento motor, que analisa especificamente a motricidade fina, ou seja, a capacidade de a criança produzir movimentos refinados envolvendo destreza manual e manipulação do lápis. Nesta área, 60 crianças do grupo avaliado atingiram nível satisfatório ou superior - faixas 5,6 ou 7 - (Tabela 1). A média obtida pelo grupo foi de 84,9% (Tabela 4), correspondente à faixa 5. Segundo descrição da BACLE, a partir dessa faixa a criança demonstra ter adquirido competências em âmbito da capacidade de realização de ações diversificadas, que constituem padrões de movimento e precisão, de controle e destreza.

É inegável a importância do ato motor para o ato gráfico. A participação em atividades motoras é um modo efetivo de reforçar as habilidades de raciocínio e aprendizagem dos conceitos acadêmicos (GALLAHUE; OZMUN, 2005). Dificuldades motoras são associadas a dificuldades de aprendizagem (SILVA; BELTRAME, 2011), e aulas de psicomotricidade por meio da Educação Física são apontadas como tendo interferência positiva em motricidade fina, equilíbrio, esquema corporal e organização espacial (VENÂNCIO et al., 2011).

O grupo de escolares avaliado neste trabalho possui, em sua grade curricular, três aulas de 55 minutos por semana de Educação Física, com o objetivo de vivenciar práticas corporais e resgatar as experiências motoras vividas fora da escola (BAURU, 2012a), o que pode ser um fator favorecedor do bom desempenho delas nas provas de motricidade fina verificadas pelo instrumento.

Apesar de averiguar aspectos da percepção e do desenvolvimento motor, a BACLE não tem um item específico que investigue, dentro do rol dessas competências, a integração de habilidades perceptivas e motoras, aspecto importante para a apropriação da escrita (LEMLE, 2001), desta forma, este é um aspecto que merece ser investigado na condição de requisito para a apropriação da leitura e da escrita.

A área *esquema corporal/orientação espaço-temporal* é averiguada por meio de três conjuntos de provas. Os dois primeiros conjuntos verificam nomeação de partes do corpo em si e no outro e imagem corporal pelo desenho. O terceiro investiga orientação espaço-temporal, noção espaço-motora, sequência espacial e habilidade viso-espacial por meio da reprodução de figuras.

As médias do grupo de crianças nos três conjuntos, identificação em si, no outro e posição no espaço gráfico, foram, respectivamente, 85,36%, 75,26% e 89,57% (Tabela 3), indicando que o grupo desenvolveu satisfatoriamente a habilidade de julgar com precisão a relação entre o corpo e ambiente sobre si, sobre o outro e o espaço gráfico, encontrando-se em um estágio satisfatório de desenvolvimento. Ao contrário dos resultados encontrados por Pereira e Rocha (2013), a subárea *posição no espaço* foi aquela com pior desempenho, comparada com a identificação em si e no outro.

Quando a criança se mostra apta a discriminar tanto seus segmentos corporais quanto o conjunto organizado dos mesmos (o todo), é capaz de qualquer deslocamento segmentário e ajustamento de ações motoras no espaço (LE BOULCH, 1983). O desenvolvimento das capacidades motoras, em especial do esquema corporal, é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Estudo que verificou o esquema corporal de crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem, constatou atraso na idade motora do esquema corporal em todas as crianças avaliadas (ROSA NETO et al., 2011). Muitas das dificuldades escolares estão ligadas à falta de exercícios psicomotores, em especial daqueles relacionados à imagem corporal; assim, trabalhos com movimentos corporais devem fazer parte do universo em que a criança está inserida (OLIVEIRA, 1997).

Nesta pesquisa, verificamos, também, a relação entre as competências aferidas pela BACLE e o nível de hipótese de escrita, sendo que a área de esquema corporal/orientação espaço-temporal foi uma das que apresentou significância (Tabela 6), ou seja, quanto melhor foi o desempenho nesse campo, melhor foi o nível de escrita do grupo de estudantes avaliados. Uma hipótese levantada para a identificação dessa correlação é o fato de esta área ter aferido habilidades de integração perceptomotora por meio das tarefas de simetria, cópia de figuras, desenho da imagem corporal e reprodução de sequência de figuras.

A percepção visual consiste em uma função cognitiva pela qual as informações sobre o nosso ambiente visual são disponibilizadas em nossa consciência e/ou colocadas para orientar nossas ações. Essa percepção favorece a construção da experiência e da consciência do mundo visual, a partir da atenção, orientando as ações motoras.

Para Blythe (2008), certas capacidades de integração visuais e motoras precisam estar desenvolvidas antes de a criança aprender a identificar e formar letras e números corretamente. O escolar que não desenvolve essa habilidade integrativa viso-motora poderá apresentar dificuldades para escrever, principalmente na qualidade da escrita, prejudicando o progresso escolar e favorecendo o aparecimento de problemas de aprendizagem (MILNER; GOODALE, 2008). Dessa forma, entendemos que o bom desenvolvimento da escrita depende dessa integração.

A área de linguagem investigada pela BACLE envolveu os aspectos compreensão verbal, consciência fonológica e expressão oral. A maior média deu-se na subárea expressão oral, 85,82 %, e a menor média se deu em consciência fonológica 75,17% (Tabela 5), todas ainda indicando estágio satisfatório do desenvolvimento. Já os resultados encontrados por Pereira e Rocha (2013) apontaram a compreensão verbal como tendo a maior porcentagem. A área da linguagem também apresentou significância com o nível de hipótese de escrita (Tabela 6), quanto melhor o nível de linguagem, melhor foi o nível de escrita observado nos escolares.

O trabalho com a modalidade oral é necessariamente base para o desenvolvimento das outras modalidades comunicativas, incluindo a escrita, conforme ressaltam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

(PCN) (BRASIL, 1998b). Nesse contexto, Lemle (2001) apontou que, para aprender a ler e a escrever, a criança deve compreender/reconhecer o que é símbolo.

Linguagem oral e escrita estão intimamente ligadas, mesmo que com realizações distintas. No processo da escrita, a criança precisa abstrair os símbolos concretos em símbolos gráficos. A escrita é a abstração desse concreto e, no contexto de relação com o outro, esse processo é facilitado, pois a escrita só tem significado em determinado contexto (MOURA; CAVALCANTE, 2010).

No que tange especificamente à consciência fonológica, a capacidade de saber isolar, na corrente da fala, as unidades que são palavras e sentenças faz parte dos saberes de que uma criança precisa apropriar-se, prévia e conscientemente, para aprender a ler e a escrever (LEMLE, 2001). Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva na escrita e na leitura (SANTOS; NAVAS, 2002), enquanto as que não têm essas habilidades correm risco de não conseguir aprender a ler e a escrever (SANTAMARIA; LEITÃO; ASSENCIO-FERREIRA, 2004). As atividades de consciência fonológica contribuem para melhorar o desempenho da criança durante a fase inicial do aprendizado da leitura, assim como o treinamento e a terapia são fatores que facilitam a apropriação do código escrito (CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004; DAMBROWSKI et al., 2008).

O resultado deste estudo mostrou que os escolares avaliados obtiveram um bom desempenho na BACLE, um total médio de 322,05% e um desvio padrão de 26,54% (Tabela 1). Parece que as experiências prévias adquiridas na Educação Infantil nas escolas avaliadas do município de Bauru estão possibilitando a construção de conhecimentos sensoriais, linguísticos e motores, associados, claro, às experiências no contexto familiar.

Quanto à psicogênese de construção da escrita verificamos a distribuição de oito escolares em nível alfabético, seis escolares em nível silábico-alfabético, 36 em nível silábico com valor sonoro, 10 em nível silábico sem valor sonoro e 10 em nível pré-silábico (Gráfico 1). A maior parte da amostra (51,4%) encontra-se em hipótese de escrita no nível silábico com valor sonoro ao final do 1º semestre do 1º ano do Ensino Fundamental e apresenta um resultado em consciência fonológica condizente ao esperado, devido ao nível de escrita em que estão.

A consciência fonológica é uma área que está sendo enfatizada nos estudos com os professores do 1º ao 3º anos do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental de Bauru que realizam o curso do PNAIC. Um dos objetivos desse curso é entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC (BRASIL, 2012).

Diante do exposto, perguntamos por que os escolares tiveram um bom desempenho na BACLE e se encontram em um bom nível de hipótese de escrita? A hipótese levantada seria que a transição da criança de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, nas escolas participantes deste trabalho no município de Bauru, está sendo bem orientada. Como salientado na Introdução, o Município de Bauru tomou uma série de providências para ajustar-se à nova realidade do Ensino Fundamental tendo início aos seis anos: implantação de *playground* nas escolas de 1º ao 9º ano; aquisição de mobiliário adequado para escolares dessa faixa etária e implantação de Currículo Comum.

Levantamos também a hipótese de que as quatro escolas sorteadas para este trabalho fossem escolas que já desenvolviam um plano de transição, pensando na criança de cinco anos e meio e seis anos, e estivessem com as condições criadas para que a maturação necessária para a aprendizagem formal da leitura e da escrita se efetivasse.

No ensaio de Asbahr e Nascimento (2013), cujo objetivo foi analisar as relações entre maturação e desenvolvimento, apontando os limites das explicações biologicistas dos fenômenos humanos e as possibilidades da explicação elaborada pela Teoria Histórico-Cultural para a organização do trabalho pedagógico, fica clara a importância do papel da escola para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Conforme as autoras Asbahr e Nascimento (2013, p. 15) “não cabe à escola que a criança amadureça, ao contrário, é seu dever criar condições para que a maturação se efetive”.

Kramer (2006) considera a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental uma conquista, mas também ressalta que, ao entrar mais cedo na instrução fundamental, a criança pode não ter seu momento de infância totalmente garantido. É fundamental que a escola repense toda a sua estrutura, desde o mobiliário até a questão pedagógica. Tanto professores como outros profissionais

devem estar envolvidos no intuito de criar condições necessárias para que a criança desenvolva-se cognitivamente, emocional e fisicamente.

Limitações

Uma das limitações que podemos apontar neste estudo relaciona-se à amostra estudada, pois se concentrou em crianças típicas, sem dificuldades de aprendizagem, todas de escolas públicas municipais e que frequentaram a Educação Infantil. Sugerimos que futuras investigações incluam crianças também de escolas estaduais e particulares.

Outra limitação foi o instrumento utilizado para aferir as competências da amostra em questão, já que abarcou alguns aspectos considerados importantes para a apropriação da leitura e da escrita, mas não todos. Aspectos como o desenvolvimento social e afetivo não foram pontuados. As relações afetivas estão presentes no desenvolvimento infantil e podem interferir de forma positiva nos processos cognitivos.

São muitas as contribuições da relação afetiva para o processo de aprendizagem. O ambiente escolar será o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança e deve oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida (AMORIM; NAVARRO, 2008). O mesmo vale para os aspectos sociais. A escola desempenha papel fundamental na vida das crianças, sendo ela um dos nós da rede social, na qual outras relações serão tecidas.

Ainda mais uma limitação corresponde ao fato de o instrumento ser de origem portuguesa. Mesmo que a língua seja a mesma, adaptações em relação ao uso do vocabulário e à estrutura gramatical foram necessárias. Apesar de o instrumento antecipar a possibilidade dessas adaptações, uma versão brasileira é indicada. Além disso, a investigação sobre a habilidade viso-motora não parece estar no item correto da BACLE, e vários itens averiguados tais como: Desenvolvimento Motor e Maturidade Perceptiva envolvem o uso da língua, o que pode prejudicar uma criança com alterações específicas de linguagem.

Por fim, apontamos que a duração da aplicação da bateria é extensa e dependendo do tipo de grupo de crianças em que for aplicada (com dificuldades escolares, por exemplo), pode exigir a divisão das atividades em mais de um momento.

7 CONCLUSÕES

7 CONCLUSÕES

Ao término deste estudo, proposto com o objetivo de caracterizar determinadas competências para a leitura e a escrita e relacionar estas competências com o nível de escrita de crianças iniciantes no processo de alfabetização, concluímos que:

- a) o desempenho em maturidade perceptiva mostrou-se satisfatório, sendo a subárea visual a subárea de melhor desempenho, enquanto que o reconhecimento da dominância lateral obteve a média mais baixa, indicando que esta habilidade está em construção na faixa etária investigada;
- b) o desempenho em esquema corporal/orientação espaço-temporal indicou que o grupo desenvolveu satisfatoriamente a habilidade de julgar com precisão a relação entre o corpo e o ambiente sobre si, sobre o outro e o espaço gráfico, encontrando-se em estágio satisfatório de desenvolvimento;
- c) no aspecto motor, especificamente em motricidade fina, a grande maioria das crianças demonstrou capacidade de realização de ações diversificadas que constituem padrões de movimento e precisão de controle e destreza;
- d) o desempenho na área de linguagem também se apresentou em nível satisfatório no grupo estudado, tanto na expressão e compreensão verbal, como na consciência fonológica;
- e) Sintetizando, as crianças investigadas das escolas municipais de Bauru demonstraram bom desempenho na bateria em todas as áreas verificadas.

As áreas de esquema corporal/orientação espaço-temporal e linguagem apresentaram significância com o nível de hipótese de escrita, indicando que as crianças com melhores pontuações nestas áreas são aquelas com melhores níveis de escrita. A ratificação dessa correlação fornece subsídios, com bases científicas, para que o professor avalie e prepare atividades e crie situações em que a criança

possa desenvolver e vivenciar tais habilidades antes mesmo de receber o ensino formal da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. **Beginning to read: thinking and learning about print**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1995.
- AJURIAGUERRA, J. et al. **A escrita infantil: evolução e dificuldades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- AMARO, K. N. **Intervenção motora para escolares com dificuldade de aprendizagem**. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2010. Disponível em: <<http://www.motricidade.com.br/pdfs/edm/dis.1.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2014.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Manual de publicação da American Psychological Association** (6. ed., D. Bueno, trad.). Porto Alegre, RS: Penso, 2012 (Tradução da 6. ed.: Publication Manual of the American Psychological Association, 2010).
- AMORIM, M. C. S.; NAVARRO, E. C. Afetividade na educação infantil. Interdisciplinar, **Revista Eletrônica da Univar**, Barra do Barças, MT, v. 1, n. 7, p. 1-7, 2008. Disponível em: <<http://revista.univar.edu.br/index.php/interdisciplinar/issue/view/7>>. Acesso em: 20 fev. 2015.
- ANDRIOLA, W. B; CAVALCANTE, L.R. Avaliação da depressão infantil em alunos da pré-escola. **Psicol Reflex Crit**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2015.
- ASBAHR, F.S. F; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.
- BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo comum para o Ensino Fundamental municipal de Bauru**, 2012a. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/dpppe/curriculo.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2014.
- _____. Secretaria Municipal de Educação de Bauru. **Plano Municipal de Educação (PME) (2012-2021)**. 2012b Disponível em: <<http://www.bauru.sp.gov.br/pme/arquivos/arquivos/13.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2014.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BIZZOTO, M. I. et al. **Alfabetização linguística: da teoria à prática**, Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BLYTHER, S. G. Developmental readiness: the foundation for learning success. Comunicação apresentada no The Open EYE Policy Seminar Oxford, editada no **Montessori Journal** 89, 2008. Disponível em: <www.montessorimagazine.com>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. Neuro-motor maturity: indicator of developmental readiness for education. **TAC Journal**, v. 4, n. 12, 2011. Disponível em: <www.teamaroundthechild.com>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei Federal n.º 9.394**, de 26/12/1996, art. 29 e 36. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Imprensa Oficial, São Paulo, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa, 1º e 2º ciclos**— Brasília, DF: MEC/SEB, 1998b.

_____. **Ensino fundamental de 9 anos**. Brasília (DF), 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

_____. **Lei Federal 11.274 de 2006**. Altera o caput do art. 32 afirmando que o ensino fundamental obrigatório tem duração de 9 (nove) anos e inicia-se aos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3**, Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BROOKS, G. The prerequisites for successful teaching and learning of literacy. **European Journal of Education**, Sheffield, UK, v. 48, n. 4, p. 557-569, 2013.

BURITI, A. K. L.; ROSA, M. R. D. Percepção auditiva em escolares com dislexia: uma revisão sistemática. **Rev Psicopedag**, São Paulo, v. 31, n. 94, p. 82-88, 2014.

CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o babebibobu**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAPELLINI, S. A. et al. Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura: estudo preliminar com escolares de 1º ano escolar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 26, n. 81, p. 367-375, 2009.

CAPOVILLA, A. G.; GUTSCHOW C. R.; CAPOVILLA, F. Habilidades cognitivas que predizem competências de leitura e escrita. **Psicol Teor Prát**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 13-26, jul./dez. 2004.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cad Pesq**, São Paulo, v. 39, p. 3-10, nov. 1981.

CIELO, C. A. A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura. **Revista Letras de Hoje**, v. 33, n. 4, p. 21-60, dez. 1998.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1.

CORSARO, W.; MOLINARI, L. **Understanding children's transition from preschool to elementary school**. New York: Teacher College Press, 2005.

CRUZ, N.; FONTANA, R. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.

DAMBROWSKI, A. B. et al. Influence of phonological awareness on preschool writing. (Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares). **Rev CEFAC**, São Paulo, v.10, n. 2, p. 175-181, abr./jun. 2008.

DE PAULA, S. R.; FARIA, M. A. Afetividade na aprendizagem. **Revista eletrônica Saberes da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2010. Disponível em: <<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2015.

ENUNO, S. R. F.; FERRÃO, E. S.; RIBEIRO, M. P. L. Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. **Estud Psicol**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 139-149, 2006.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FREITAS, N. K. Esquema corporal, imagem visual e representação do próprio corpo: questões teórico-conceituais. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v.13, n. 3, p. 318-324, 2008. Disponível em: <<http://cienciaecognicao.org>> Acesso em: 10 jan. 2015.

GALLAHUE, D. L. Educação física desenvolvimentista. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v.1, n. 1, p. 7-17, 2000.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

GONTIJO, C. M. M. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do ministério da Educação. **Cad Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 35-49, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

HOLLE, B. **Desenvolvimento motor na criança normal e retardada**. São Paulo: Manole, 1979.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e ensino fundamental. **Educ Soc**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento:** a psicocinética na idade escolar. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed., 4ª impressão. São Paulo: Ática, 2001.

LIMA, E. S. A criança de 6 anos no ensino fundamental. In: **Revista criança do professor de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006. n. 42.

MARTINS, M. M. L. R. P. **Maturidade e prontidão para a leitura:** estudos de validade com o teste ABC de Lourenço Filho. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal, 2010.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cad Pesqui**, São Paulo, v. 1, n. 112, p. 33-60, 2001.

MILNER, A. D.; GOODALE, M. A. Two visual systems re-viewed. **Neuropsychologia**, Stockton on Tees – UK, v. 46, n. 3, p. 774-785, 2008.

MORAIS, A. G. Sistema de escrita alfabética. Categoria: anos iniciais do ensino fundamental regular. In: _____. **Disciplina:** alfabetização. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOURA, A. F; CAVALCANTE, M. A. S. Aquisição da linguagem escrita e o ensino de língua materna: uma abordagem interacionista. **Revista Prolíngua**, Paraíba, v. 5, n. 1, p. 1-14, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/13579>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

MÜLLER, F. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar**, Curitiba, v. 1, n. 32, p. 123-141, 2008.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVIER, G. G. F. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e corporeidade**. 1995. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Campinas: Unicamp, 1995.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares**: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. A criança de 6 anos no ensino obrigatório: um avanço social. In: **Revista criança do professor de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006, n. 42.

PESTUN, M. S. V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, Londrina, v. 10, n. 3, p. 407-412, 2005.

PHILLIPS, B. M.; LONIGAN, C. J. Social correlates of emergent literacy. In: HULME, M. J., C.; SNOWLIN, M.; SEIDENBERG, M. (Eds.) **The Science of Reading**, New York, 2007.

PEREIRA, R. S.; ROCHA, R. M. **Bateria de avaliação de pré-competências para a aprendizagem de leitura e escrita (BACLE)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Associação Ester Janz, 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROSA NETO, F. et al. O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicol Esc Educ**, São Paulo, v.15, n.1, p. 15-22, 2011.

ROTTA, N. T. et al. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. Projeto - Toda força ao 1º ano. **Guia para o planejamento do professor alfabetizador**: orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do E.F. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SANTAMARIA, V. L.; LEITÃO, P. B.; ASSENCIO-FERREIRA, V. J. A consciência fonológica no processo de alfabetização. **Rev CEFAC**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 237-241, jul./set. 2004.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. P. Terapia da linguagem escrita. In: _____.; _____. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. Barueri: Manole, 2002. cap. 6, p. 191-223.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SHAYWITZ, S. **Vencer a dislexia: como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida**. Porto: Porto Editora, 2008.

SILVA, J.; BALTRAME, T. S. Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. **Motricidades**, Vila Real, Portugal, v. 7, n. 2, p. 57-68, 2011.

SILVA, M. C.; DUARTE, E.; TAVARES, M. C. G. C. **Dinamismo da imagem corporal**. São Paulo, Phorte, 2007. p. 183-194.

SISTO, F. F.; BARTHOLOMEU, D. Afetividade e dificuldades de aprendizagem na escrita. In: Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.). XXXIII Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia, **Resumos**. Belo Horizonte: SBP, 2003. p. 222.

SIM-SIM, I. **Desenvolvimento da linguagem oral**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo: as energias construtivas da psique**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, A. V.; CAPELLINI, S. A. Percepção visual de escolares com distúrbios de aprendizagem. **Rev Psicopedag**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 256-261, 2011.

TAVARES, M. C. G. C. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento**. São Paulo: Manole, 2003.

VENÂNCIO, P. E. M. et al. Psicomotricidade e educação física aliadas à melhora do desenvolvimento infantil. **CIENTÍFICA JOPEF**, Curitiba, v.11, n.1, ano 8, p.1-97, 2011. Korppus, v. 81, Special Edition, Article II. Disponível em: <http://www.revistajopef.com.br/Revistajopef_v11_n1_2011.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2015.

VIEIRA, L. F. et al. Análise da aprendizagem perceptivo-motora de crianças de 7 e 8 anos da rede de ensino público de Maringá, PR. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 39-48, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

**Universidade de São Paulo
Faculdade de Odontologia de Bauru**

DEPARTAMENTO DE FONOAUDIOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Senhores Pais e/ou Responsáveis:**

Solicitamos sua autorização para a participação do (a) menor no estudo “Pré-competências para o Ensino Formal da Leitura e da Escrita de Crianças do 1º ano do Ensino Fundamental”, que se justifica pelo fato da criança entrar no Ensino Fundamental com idade entre cinco e seis anos, portanto a preocupação de identificar precocemente as habilidades que ainda não foram desenvolvidas para a leitura e escrita para que o professor possa intervir já no primeiro ano do Ensino Fundamental. Estas pré-competências envolvem habilidades manuais (pintar, recortar), auditivas, visuais, domínio da direita/esquerda, orientação no espaço (noção de em cima e embaixo), no tempo (noção de ontem e hoje) e linguagem oral (contar uma história). Este estudo tem por objetivo relacionar as pré-competências adquiridas pelas crianças, com a evolução da escrita das mesmas. A importância do trabalho está em identificar se as pré-competências tem relação com o nível de escrita, para que tais habilidades sejam desenvolvidas antes do processo de aquisição da leitura e da escrita formal.

As avaliações serão feitas utilizando-se testes simples que dependem da participação voluntária da criança. Ela será solicitada a dar respostas de forma oral (falada) e de forma escrita. Todos os procedimentos serão realizados no mesmo dia, com duração aproximada de 1 (uma) hora. Caso a criança apresente algum desconforto, como cansaço ao realizar os testes, o pesquisador irá interromper as atividades e dar continuidade em outra sessão que será agendada posteriormente. Os procedimentos não são agressivos e não trazem prejuízo ou risco aos participantes, exceto um possível cansaço, ressaltando que neste caso o procedimento será interrompido.

O benefício deste trabalho será em detectar se os pré-requisitos que estão abaixo do esperado são das crianças que estão com o nível de escrita também abaixo da média esperada, portanto o professor terá condições reais para trabalhar as habilidades necessárias antes que aconteça o fracasso escolar já no 1º ano do Ensino Fundamental.

A identidade dos participantes não será revelada durante todas as fases da pesquisa (sigilo) e não haverá prejuízo aos que desistirem de participar do estudo. Os responsáveis (e a própria criança) têm o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem sofrer penalizações. Você receberá os resultados de todos os procedimentos realizados, assim como suas dúvidas serão esclarecidas sempre que houver necessidade. Assegura-se, também, que a criança receberá os encaminhamentos pertinentes que se tornarem necessários. Haverá indenizações, caso ocorra possíveis danos aos participantes em função da pesquisa. A criança terá garantia de ressarcimento caso ocorra despesas pelos participantes da pesquisa, estas serão pagas pelos pesquisadores. Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que fique com os dados para entrar em contato sempre que houver necessidade.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos a disposição para mais esclarecimentos.

Os meios de contato para os participantes desta pesquisa com o pesquisador de dúvidas são : Kelli Cristina do Prado Corrêa pelos telefones : (14) 3236-4953 ou (14) 98100-0899, e para denúncias e/ou reclamações procure o Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Odontologia de Bauru/USP, Alameda Dr. Octávio Pinheiro Brisolla, 9-75, telefone (14) 3235-8356 ou e-mail: cep@fob.usp.br

**Universidade de São Paulo
Faculdade de Odontologia de Bauru**

DEPARTAMENTO DE FONOAUDIOLOGIA

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr. (a) _____, portador da cédula de identidade _____, responsável pelo menor _____, após leitura

minuciosa das informações neste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO, devidamente explicada pelos profissionais em seus mínimos detalhes, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO concordando em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito da pesquisa, pode a qualquer momento retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar desta pesquisa e ciente de que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional (Art. 13º do Código de Ética da Fonoaudiologia). Por fim, como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a cumprir todas as exigências contidas no item IV.3 da resolução do CNS/MS n. 466 de dezembro de 2012, publicada em 13 de junho de 2013.

Por estarmos de acordo com o presente termo o firmamos em duas vias (uma para o sujeito da pesquisa e outra para a pesquisadora) que serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término.

Bauru, SP, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável pelo menor

Pedagoga Kelli Cristina do Prado Corrêa

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do comitê de ética em pesquisa da FOB – USP

FACULDADE DE
ODONTOLOGIA DE BAURU-
USP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Pré-competências para o ensino formal da leitura e da escrita de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental

Pesquisador: Kelli Cristina do Prado Corrêa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 28449514.8.0000.5417

Instituição Proponente: Universidade de São Paulo - Faculdade de Odontologia de Bauru

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 668.992

Data da Relatoria: 28/05/2014

Apresentação do Projeto:

A pesquisa de mestrado "Pré-competências para o ensino formal da leitura e da escrita de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental" de autoria de Kelli Cristina do Prado Corrêa, sob a orientação da Profª Drª Simone Rocha de Vasconcellos Hage pretende selecionar 80 crianças de ambos os gêneros(sendo 20 crianças por escola), ingressantes no 1º ano do ensino fundamental I das escolas municipais de Ensino Fundamental de Bauru.

Para pertencer à amostra, as crianças deverão estar matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, serem nascidas em 2008 e ter autorização dos responsáveis para participação na pesquisa.

Serão considerados critérios de exclusão os alunos com deficiência intelectual, visual, auditiva e motora, alunos atendidos em sala de recursos, com registros em prontuário das deficiências apontadas acima ou outros distúrbios da comunicação.

Todas as crianças serão submetidas à bateria de Avaliação de Competências iniciais para a leitura e escrita – BACLE (Pereira e Rocha, 2013). A referida bateria caracteriza-se por um conjunto de atividades para aferir pré- competências para início de leitura e escrita.

O primeiro conjunto de provas avalia a maturidade perceptiva, incluindo quatro subáreas: auditiva, visual, dominância lateral e reconhecimento da dominância lateral. O segundo conjunto de provas

Endereço: DOUTOR OCTAVIO PINHEIRO BRISOLLA 75 QUADRA 9

Bairro: VILA NOVA CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 17.012-901

UF: SP **Município:** BAURU

Telefone: (14)3235-8356

Fax: (14)3235-8356

E-mail: cep@fob.usp.br

FACULDADE DE
ODONTOLOGIA DE BAURU-
USP

Continuação do Parecer: 668.992

investiga esquema corporal e orientação espaço-temporal, com três subconjuntos de atividades: identificação em si, no outro e no espaço gráfico. O terceiro bloco envolve desenvolvimento motor e o quarto linguagem: compreensão oral, consciência fonológica e expressão oral.

As crianças serão avaliadas também pela análise de nível de escrita (pré- silábico, silábico e silábico alfabético), segundo Emília Ferreiro.

Pretende-se aplicar os testes em crianças de quatro escolas municipais em diferentes regiões da cidade de Bauru: Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professora Claudete da Silva Vecchi” localizada no Parque Viaduto; Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Francisco Junior” (Zé do Skinão) localizada no Jardim Progresso; Escola Municipal de Ensino Fundamental “Thereza Tarzia” - Irmã Rosamaria Tarzia, localizada no Núcleo H. Nobuji Nagasawa (Bauru 2000) e Núcleo de Ensino Renovado “Lydia Alexandrina Nava Cury”, localizada no Núcleo Residencial Presidente Geisel.

A bateria BACLE será aplicada a cada criança individualmente em uma sessão aproximadamente de cinquenta minutos, em horário de aula da criança. Já a análise de hipótese de escrita será observada pelo mapa diagnóstico da professora do aluno em questão que regularmente é realizado no final de cada bimestre trabalhado.

Todos os procedimentos serão realizados no mesmo dia, com duração aproximada de 1 (uma) hora. Caso a criança apresente algum desconforto, como cansaço ao realizar os testes, o pesquisador irá interromper as atividades e dar continuidade em outra sessão que será agendada posteriormente. Os procedimentos não são agressivos e não trazem prejuízo ou risco aos participantes, exceto um possível cansaço, ressaltando que neste caso o procedimento será interrompido.

Objetivo da Pesquisa:

Verificar a aquisição de pré-competências de leitura e da escrita em crianças que cursaram o primeiro semestre do 1º ano em escolas municipais de ensino fundamental de Bauru.

Relacionar o perfil dos escolares do primeiro ano do ensino fundamental de acordo com o desempenho em bateria de avaliação de competências iniciais de escolares – BACLE com o nível de hipótese de escrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos não há e os benefícios serão Identificar se os pré-requisitos para a alfabetização tem relação com o nível de escrita da criança.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Endereço: DOUTOR OCTAVIO PINHEIRO BRISOLLA 75 QUADRA 9
Bairro: VILA NOVA CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 17.012-901
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3235-8356 **Fax:** (14)3235-8356 **E-mail:** cep@fob.usp.br

FACULDADE DE
ODONTOLOGIA DE BAURU-
USP

Continuação do Parecer: 668.992

Projeto analisado em 26/03/2014, julgado pendente pois:

- 1- A pesquisadora não apresentou a carta de aquiescência da Secretaria Municipal da Educação de Bauru, autorizando a realização da pesquisa em suas escolas;
- 2- A metodologia não deixava claro quantos indivíduos seriam selecionados para a pesquisa;
- 3- O TCLE deveria ser reapresentado seguindo na íntegra a solicitação da resolução 466/12, quanto as informações ao sujeito da pesquisa no que se refere: a) justificativa, b) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, c) esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa d) garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; e) garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa; f) garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; e h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As pendências acima foram sanadas e as dúvidas esclarecidas, portando toda documentação necessária para a aprovação da pesquisa foi entregue, sendo parecer favorável pela aprovação.

Recomendações:

não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não se aplica.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Esse projeto foi considerado APROVADO na reunião extraordinária do CEP de 30.5.2014, com base nas normas éticas da Resolução CNS 466/12. Ao término da pesquisa o CEP-FOB/USP exige a apresentação de relatório final. Os relatórios parciais deverão estar de acordo com o cronograma

Endereço: DOUTOR OCTAVIO PINHEIRO BRISOLLA 75 QUADRA 9
Bairro: VILA NOVA CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 17.012-901
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3235-8356 **Fax:** (14)3235-8356 **E-mail:** cep@fob.usp.br

FACULDADE DE
ODONTOLOGIA DE BAURU-
USP

Continuação do Parecer: 668.992

e/ou parecer emitido pelo CEP. Alterações na metodologia, título, inclusão ou exclusão de autores, cronograma e quaisquer outras mudanças que sejam significativas deverão ser previamente comunicadas a este CEP sob risco de não aprovação do relatório final. Quando da apresentação deste, deverão ser incluídos todos os TCLEs e/ou termos de doação assinados e rubricados.

BAURU, 30 de Maio de 2014

Assinado por:
Izabel Regina Fischer Rubira Bullen
(Coordenador)

Endereço: DOUTOR OCTAVIO PINHEIRO BRISOLLA 75 QUADRA 9
Bairro: VILA NOVA CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 17.012-901
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3235-8356 **Fax:** (14)3235-8356 **E-mail:** cep@fob.usp.br

ANEXO B – Bateria de avaliação de pré-competências para início de leitura/escrita (BACLE) – Maturidade perceptiva

BACLE

Rafael Silva Pereira | Rita Moreira da Rocha

BATERIA DE AVALIAÇÃO DE PRÉ COMPETÊNCIAS PARA INÍCIO DA LEITURA/ESCRITA - BACLE

CADERNO DE APLICAÇÃO

1. MATURIDADE PERCETIVA

a) Auditiva

i. O avaliador lê as palavras. A criança repete-as pela sequência ouvida.

Joana	João	Vitória	Maria	☐
1	4	6	9	☐
gato	tigre	pato	cão	☐
morango	maçã	laranja	banana	☐

ii. O avaliador lê cada uma das frases. A criança repete-as.

"Mariposa é uma linda borboleta."	☐
"Rita passeou no rio."	☐

iii. O avaliador lê os pares de palavras e a criança refere se são iguais ou diferentes.

faca/ vaca	jarro/ jarro	vassoura/ fassoura	☐
tio/ tio	mota/ nota	garfo/ parfo	

iv. O avaliador reproduz sons e a criança nomeia-os (de costas voltadas).

O bater da porta

O bater do sapato no chão ☐

O folhear de um livro

1

BACLE

Rafael Silva Pereira | Rita Moreira da Rocha

v. O avaliador solicita que a criança se coloque de costas e realiza a cadência rítmica batendo palmas, convidando a criança a repeti-las.

b) Visual

i. O avaliador pede à criança que identifique os objetos.¹

ii. O avaliador propõe a ordenação dos triângulos, do menor para o maior.²

iii. O avaliador sugere à criança que assinale com X as 7 diferenças.³

¹ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 1.

² O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 2.

³ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 3.

Rafael Silva Pereira | Rita Moreira da Rocha

BACLE

- iv. O avaliador mostra a sequência de objetos durante 20 segundos e retira-a. A criança terá que nomear os objetos pela ordem apresentada.⁴

- v. O avaliador dá instruções à criança no sentido de pintar o desenho.⁵

Pinta a flor de vermelho, o caule de verde claro e as folhas de verde escuro.

Pinta as asas da borboleta com a cor azul.

Pinta a nuvem de azul claro e o sol de amarelo.

Pinta o cão de castanho.

☐
☐
☐
☐

c) Dominância lateral

- i. O avaliador pede à criança que realize as seguintes tarefas de equilíbrio e movimento.

Mantém o pé direito levantado (20 sgs).

Ergue os braços, elevando-os na direção da cabeça.

Dá dois passos à direita.

Dá um passo atrás.

Dá dois passos à esquerda.

Coloca-te em bicos de pés.

Fecha os olhos, junta os pés, braços na horizontal e palmas das mãos viradas para cima (10 sgs).

Mantém o pé esquerdo levantado (20 sgs).

Dobra a perna esquerda e eleva-a ao joelho direito.

Junta os pés, junta o braço esquerdo e depois o direito ao longo do corpo.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

⁴ O material para a realização da tarefa encontra-se em anexo 4.

⁵ O material para a realização da tarefa encontra-se em anexo 5.

BACLE

Rafael Silva Pereira | Rita Moreira da Rocha
Bateria de Avaliação de Pré-Competências para Início de Leitura/Escrita

ii. O avaliador pede à criança que responda às questões de acordo com a imagem.⁶

O homem que toca viola está em cima ou ao lado do palco?

O menino sentado na cadeira está à tua direita ou à esquerda?

A menina de chapéu azul está perto ou longe do palco? ☐

A flauta está à frente ou atrás da menina que está a tocar?

Desenha uma bola entre o menino sentado na cadeira e a menina de chapéu azul.

iii. O avaliador dá as indicações e a criança dinamiza o jogo de representação mimica.

Mão ☐

Dá um aperto de mão.
Limpa a mesa.
Corta o papel com uma tesoura.
Come o iogurte.
Escova os dentes.
Penteia o teu cabelo.

Pé ☐

Sobe e desce as escadas.
Chuta a bola para longe.
Salta ao pé-coxinho.

Olho ☐

Espreita pela fechadura da porta.
Pisca um olho de cada vez.

Ouvido ☐

Fala com o teu amigo ao telefone.
Escuta o som do meu relógio.

⁶ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 6.

ANEXO C – BACLE - Esquema corporal/orientação espaço-temporal

Rafael Silva Pereira | Rita Moreira da Rocha

d) Reconhecimento da dominância lateral**Em si mesmo**

i. O avaliador solicita que a criança siga as instruções.

Coloca a mão direita no ombro direito.
 Coloca a mão esquerda no ombro direito.
 Toca com a mão direita na orelha esquerda.
 Levanta a mão direita e o pé esquerdo.
 Dá dois passos à esquerda.

☐
No outro

ii. O avaliador solicita que a criança siga as instruções

Coloca-te à minha direita.
 Diz qual é o meu braço esquerdo.
 Coloca-te atrás de mim.
 Coloca-te à minha esquerda.

☐
No espaço gráficoiii. O avaliador apresenta a imagem à criança que terá que nomear partes do corpo.⁷

A orelha direita.
 O olho esquerdo.
 A mão esquerda.
 O pé direito.

☐
☐
☐
☐
2. ESQUEMA CORPORAL/ ORIENTAÇÃO ESPÁCIO-TEMPORAL**a) Identificação em si**

i. A criança terá que nomear em si própria partes do seu corpo.

A tua cabeça.
 A tua sobrancelha.
 O teu pé esquerdo
 A tua perna.

☐
☐
☐
☐
⁷ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 7.

BACLE

Rafael Silva Pereira | Rita Moreira da Rocha

b) Identificação no outro

i. A criança terá que nomear partes do corpo do avaliador, depois deste apontar.

Joelho

☐

Calcanhar

☐

Pulso

☐

Pé

☐ii. O avaliador sugere que complete as imagens (em coluna, da esquerda para a direita).⁸ ☐ ☐ ☐iii. O avaliador pede à criança que desenhe a sua própria imagem corporal.⁹ ☐**c) Posição no espaço gráfico**i. O avaliador propõe que a criança siga o percurso correto, para que o rato encontre o queijo.¹⁰ ☐⁸ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 8.⁹ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 9.¹⁰ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 10.

ANEXO D – BACLE - Desenvolvimento motor

Rafael Silva Pereira | Rita Moreira da Rocha

- ii. O avaliador requer à criança que desenhe a linha pelo ponteadado e seguidamente completa a simetria.¹¹

- iii. O avaliador pede à criança que continue a sequência apresentada.¹²

- iv. O avaliador orienta a criança no sentido de copiar o quadrado e o triângulo.¹³

3. DESENVOLVIMENTO MOTOR

a) Motricidade fina

- i. O avaliador solicita à criança que siga o percurso de forma a que o pássaro encontre o ninho. (sem tocar nas margens e sem levantar o lápis).¹⁴

- ii. O avaliador recomenda que a criança siga as seguintes instruções.¹⁵

Pinta o cogumelo sem pintar as bolas.
Pinta a erva de verde.

¹¹ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 11.

¹² O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 12.

¹³ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 13.

¹⁴ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 14.

¹⁵ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 15.

ANEXO E – BACLE - Linguagem

BACLE

Rafael Silva Pereira | Rita Moreira da Rocha

- iii. O avaliador solicita que a criança rasgue e cole pedaços de papel/jornal/revistas dentro da pera.¹⁶

☐

- iv. O avaliador sugere que a criança corte a imagem com a tesoura pelas linhas traçadas.¹⁷

☐

- v. O avaliador convida a criança a realizar os grafismos.¹⁸

☐
☐

4. LINGUAGEM

a) Compreensão oral

- i. O avaliador dá orientações que a criança deverá cumprir no jogo "Eu mando...".

Abre a porta, diz-me quem vês e volta a fechá-la.

☐

Pega na minha caneta e na tua borracha e coloca-as na gaveta.

☐

Pega no teu lápis, segue até à porta, volta e vem ter comigo.

☐

Abre a gaveta, tira a caneta e a borracha. Coloca-as em cima da mesa.

☐

¹⁶ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 16.

¹⁷ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 17.

¹⁸ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 18.

Rafael Silva Pereira | Rita Moreira da Rocha

BACLE

ii. O avaliador faz a leitura do texto e a criança responde às questões.

Piquenique na floresta

Na primavera, os animais juntaram-se na floresta e fizeram um piquenique. A abelha levou um saboroso doce de mel; o coelho levou bolinhos de cenoura e o peixe levou a água. A cigarra e o papagaio cantaram lindas cantigas acompanhados pela aranha que tocava viola na sua teia.

Quais são os animais que participam na história?

Quando é que os animais se juntaram?

Onde é que os animais se juntaram?

O que fizeram os animais na floresta?

O que é que a abelha levou para o piquenique?

Quem é que tocava viola? A cigarra ou a aranha?

☐
☐
☐
☐
☐
☐

b) Consciência fonológica

Rimas

i. O avaliador nomeia as palavras e a criança liga os pares de imagens cujos nomes rimam.¹⁹

☐

¹⁹ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 19.

Rafael Silva Pereira | Rita Moreira da Rocha

BACLE

ii. O avaliador apresenta os cartões ligados um ao outro e a criança terá que verificar se essas palavras rimam, afirmando se as ligações estão ou não corretas.²⁰

* iii. O avaliador apresenta individualmente cada imagem e a criança terá que dizer uma palavra que rime com a palavra representada em cada imagem.²¹

Compreensão e descodificação

iv. Depois de ouvida a frase com as duas hipóteses possíveis, pede-se que a criança selecione a palavra que completa a frase.

O João come o (pão/avião).

A Maria vai de (jarro/carro).

O Manuel pinta com o (pincel/carrocel).

☐
☐
☐

²⁰ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 20.

²¹ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 21.

Rafael Silva Pereira | Rita Moreira da Rocha

Classificação da sílaba e fonema iniciais

v. O avaliador solicita que a criança nomeie as imagens. A criança terá que selecionar as duas palavras que começam pela mesma sílaba (pedacinho da palavra).²²

☐

vi. O avaliador pede à criança que nomeie as imagens e que selecione as duas, cujos nomes começam pelo som "l".²³

☐

vii. O avaliador pede à criança que nomeie as imagens e que selecione as duas, cujos nomes começam pelo som "o".²⁴

☐

Manipulação da sílaba inicial

viii. O avaliador pede à criança que atente na imagem. Questiona-a sobre o que vê representado e após a resposta pergunta: "se eu retirar o "ma" como é que fica?"²⁵

☐

Segmentação das sílabas

ix. Solicita-se que a criança bata palmas por cada sílaba (pedacinho da palavra) que pronuncia e diga quantas palmas bateu.²⁶

☐

²² O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 22.

²³ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 23.

²⁴ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 24.

²⁵ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 25.

²⁶ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 26.

Rafael Silva Pereira | Rita Moreira da Rocha

BACLE

c) Expressão oral

i. O avaliador convida a criança a descrever o que fez no dia anterior e regista o relato.

☐

ii. O avaliador apresenta a imagem* à criança e pergunta-lhe o que vê.²⁷

- Aponta a existência da casa.
- Menciona os dois gatos e as flores.
- Menciona o rio e as suas plantas.
- Indica o relógio.
- Menciona as árvores e arbustos.

☐
☐
☐
☐
☐

iii. O avaliador propõe à criança que elabore uma frase com as palavras «floresta» e «esquilo» e regista-a.

☐

iv. O avaliador sugere o contrário de uma palavra, afirmando que vai dizer uma frase onde falta uma palavra. Informa que não quer que lhe diga essa palavra mas sim o contrário dela.

«A girafa tem o pescoço.....» (comprido/ curto).

☐

v. Propõe-se a narração de uma história a partir da sequência das imagens e seu registo.²⁸

☐

²⁷ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 27.

²⁸ O material para a realização da tarefa encontra-se no anexo 28.

* <http://vanartestrabalhossemimos.blogspot.pt/2010/08/indas-paisagens-infantis-gema-terca.html>

ANEXO F – Avaliação diagnóstica da escrita: nível pré-silábico

Fonte: Arquivo da docente, 2014.

ANEXO G – Avaliação diagnóstica da escrita: nível silábico sem valor sonoro

Fonte: Arquivo da docente, 2014.

ANEXO H – Avaliação diagnóstica da escrita: nível silábico com valor sonoro

Fonte: Arquivo da docente, 2014.

ANEXO I – Avaliação diagnóstica da escrita: nível silábico-alfabético

Fonte: Arquivo da docente, 2014.

ANEXO J – Avaliação diagnóstica da escrita: nível alfabético

Fonte: Arquivo da docente, 2014.